



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2014

**KATTY
DA SILVA
FERREIRA**

**O PROCESSO TRADUTIVO: ENFOQUE NA
APRENDIZAGEM E NA DOCUMENTAÇÃO**



Universidade de Aveiro Departamento de Línguas e Culturas

2014

**KATTY
DA SILVA
FERREIRA**

O PROCESSO TRADUTIVO: ENFOQUE NA APRENDIZAGEM E NA DOCUMENTAÇÃO

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Tradução, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Teresa Murcho Alegre, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro da Universidade
de Aveiro no âmbito de uma Bolsa
de Doutoramento

o júri

presidente

Prof. Doutor Antonio Manuel de Brito Ferrari Almeida

professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Thomas Juan Carlos Hüsgen

professor associado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Prof. Doutor Fernando Gonçalves Ferreira Alves

professor auxiliar convidado do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Prof. Doutora Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira

professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Viseu

Prof. Doutora Maria Teresa Costa Gomes Roberto

professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Teresa Murcho Alegre

professora auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

Começar um projeto de doutoramento implica o início de uma longa caminhada. Quando chegamos à meta e refletimos sobre o trajeto percorrido, concluímos que, para chegar a bom porto, é necessário contar com o apoio de um conjunto de pessoas. A estas pessoas quero expressar o meu mais sentido agradecimento.

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Alegre pela confiança em mim depositada, pela sua orientação, pela sua permanente disponibilidade, pela partilha de conhecimentos sobre esta área disciplinar que tanto nos cativa, por todas as oportunidades que me proporcionou ao longo destes anos e pelo apoio, não só académico, mas também pessoal, sem o qual não teria sido possível concluir este trabalho.

À Universidade de Aveiro pela Bolsa de Doutoramento concedida e ao Departamento de Línguas e Culturas que me proporcionou as condições necessárias para o desenvolvimento desta investigação.

Aos diversos professores e colegas do Departamento de Línguas e Culturas pela troca de impressões e comentários ao trabalho. Em especial à Prof.^a Doutora Teresa Roberto, à Prof.^a Doutora Katrin Herget e ao Prof. Doutor João Torrão.

À Prof.^a Doutora Jacqueline Hanoman pelas suas valiosas sugestões a nível da metodologia pertinente para esta investigação.

Aos estudantes do segundo ano da Licenciatura em Tradução dos anos letivos 2007-2008 e 2008-2009, que proporcionaram os dados que viabilizaram o presente projeto.

Aos meus pais que, além oceanos, sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente nesta e em todas as caminhadas empreendidas.

Ao Rui pela sua compreensão e encorajamento constante e à minha filha Sofia pela motivação extra para a concretização deste trabalho.

palavras-chave

tradução, processo tradutivo, processos, estilos de aprendizagem, documentação aplicada à tradução, ensino e aprendizagem da tradução

resumo

O interesse pela análise do processo tradutivo sob a perspectiva do tradutor em formação foi o fator determinante que nos levou à realização do presente trabalho de investigação.

Através de um estudo de natureza empírica, enquadrado num contexto autêntico/real de formação de tradutores, com um grupo natural de alunos, a nossa intenção investigativa passa por estudar o processo tradutivo e as fases envolvidas no mesmo, salientando o papel do tradutor. Deste modo, é importante conhecer o tradutor como aprendente, as suas estratégias de aprendizagem, o seu estilo, pois estas características estão na base das escolhas que faz. Em última análise, este conhecimento permitirá ao próprio tradutor tomar consciência das suas próprias competências. No entanto, não podemos esquecer que o processo tradutivo não se resume somente às fases que o compõem ou à aprendizagem em si, mas também a outros fatores que resultam da chegada de inúmeros recursos de apoio à tradução, que se encontram na Internet e que são também responsáveis pela alteração do decurso do processo e, por conseguinte, das competências do tradutor. Estes novos recursos e o seu estudo favorecem o conhecimento ainda melhor da tradução, do processo tradutivo e contribuem para a formação de tradutores.

Assim, o trabalho desenvolvido na presente tese tem como finalidade principal descrever o processo tradutivo efetuado pelo aluno de tradução para melhor compreender tal processo e, em consequência, contribuir para o ensino e a aprendizagem da tradução.

keywords

translation, translation process, learning styles, documentation applied to translation, teaching and learning of translation

abstract

The interest in the analysis of the translation process in the perspective of translator as learner was the determining factor that led us to carry out this research work.

Through an empirical study, carried out in an authentic/real translation training context, with a natural group of students, our investigative purpose is to study the translation process and the phases involved in it, underlining the role of the translator. Therefore, it is important to know the translator as learner, his or her learning strategies, because these features are the basis for his or her choices. Ultimately, this knowledge will allow the translator to become aware of his or her own competences.

However, it is important to note that the translation process is not limited only to the phases that composes it or its learning, but also to other factors resulting from the arrival of new translation resources, which are on the Internet and alter the course of the process and, consequently, the skills of the translator. These new resources and their study improve the understanding of translation and contribute to the training of translators.

The work developed in this thesis aims to describe the translation process carried out by the translation learner to better understand this process and to contribute to the teaching and learning of translation.

palabras-clave

traducción, proceso traductológico, estilos de aprendizaje, documentación aplicada a la traducción, enseñanza y aprendizaje de la traducción

resumen

El interés por el análisis del proceso de traducción desde la perspectiva del traductor en formación fue el factor determinante que nos llevó a realizar el presente trabajo de investigación.

A través de un estudio empírico, llevado a cabo en un contexto auténtico/real de formación de traductores, con un grupo natural de alumnos, nuestra intención investigativa es estudiar el proceso de traducción y las fases que lo componen, destacando el papel del traductor. Así, es importante conocer al traductor como alumno, sus estrategias de aprendizaje, su estilo, pues estas características son los pilares sobre los cuales asientan las decisiones que toma. Sin embargo, es importante señalar que el proceso de traducción no se limita solamente a las fases que lo componen o al aprendizaje en sí, sino también a otros factores que han surgido con la llegada de múltiples recursos de apoyo a la traducción, que se encuentran en Internet y que alteran el curso del proceso traductivo y, en consecuencia, las habilidades del traductor. El estudio de estos nuevos recursos ayuda a un mejor conocimiento de la traducción, del proceso traductológico y contribuye a la formación de traductores.

Así, el trabajo desarrollado en esta tesis pretende principalmente describir el proceso de traducción efectuado por el estudiante de traducción con la finalidad de entender mejor este proceso y así contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la traducción.

Índice

Introdução	1
Parte I: Abordagem teórica.....	11
1. Enquadramento teórico	11
1.1 A tradução e o processo tradutivo	19
1.1.1 Conceito de tradução.....	20
1.1.2 O processo tradutivo	23
1.1.2.1 Estudos empíricos sobre o processo tradutivo	24
1.1.2.2 Outras reflexões sobre o processo de tradução.....	64
1.1.2.3 A competência tradutológica	69
1.2 A documentação em tradução.....	77
1.2.1 Conceito de documentação	78
1.2.2 O processo de documentação em tradução	79
1.2.3 Fontes de documentação em tradução.....	90
1.3 Estilos de aprendizagem.....	95
1.3.1 Conceitos e modelos dos estilos de aprendizagem	97
1.3.2 Modelo de estilo de aprendizagem aplicado à tradução	123
Parte II: O estudo	132
2. Metodologia da investigação.....	133
2.1 Desenho da investigação.....	137
2.1.1 Projeto piloto	143
2.1.1.1 Materiais e métodos	144
2.1.1.2 Resultados e conclusões	148
2.1.2 Estudo definitivo	152
2.1.2.1 Materiais e métodos	158
3. Análise dos dados	167
3.1 Tarefa 1.....	167

3.2 Tarefa 2.....	193
3.3 Tarefa 3.....	215
4. Resultados.....	232
5. Considerações finais e sugestões didáticas	253
6. Conclusão	261
7. Bibliografia.....	264
7.1 Bibliografia citada.....	265
7.2 Bibliografia consultada	274

Índice das figuras

Figura 1: Fluxograma do processo tradutivo	18
Figura 2: Classificação cronológica dos estudos empíricos de tradução (Orozco, 2000: 40).....	26
Figura 3: Fluxograma do processo tradutivo (Krings, 1986: 269).....	31
Figura 4: Fluxograma do processo tradutivo (Königs, 1985: 36).....	37
Figura 5: Estruturas básicas de estratégias de tradução (Lörscher, 1996: 28).....	41
Figura 6: Fluxograma de resolução de problemas de tradução de Lörscher (2005: 607)...	43
Figura 7: Fluxograma de resolução de problemas de tradução de Alves (1997: 28).....	46
Figura 8: Modelo de tradução de Kiraly (1995: 101).....	49
Figura 9: Os três eixos na didática da tradução de Lee-Jahnke (2005: 361).....	59
Fig. 10: Esquema de dupla hélice (Dancette, 2010: 76).....	67
Fig. 11: Fluxograma sobre a competência tradutológica (PACTE, 2005a: 574).....	70
Figura 12: Gráfico sobre a implicação cognitiva observada pelo grupo PACTE no seu estudo (2005a: 579).....	75
Figura 13: Modelo dinâmico de aquisição da competência tradutológica do grupo PACTE (<i>apud</i> Hurtado Albir, 2007: 172).....	76
Figura 14: Modelo de estilos de aprendizagem de Kolb (1984: 42).....	101
Figura 15: Pontos fortes e fracos dos estilos de aprendizagem de Kolb (Almeida, 2007: 107).....	107
Figura 16: Gráfico (espiral) das etapas de aprendizagem de Honey e Mumford (1992: 3).....	110
Figura 17: Correlação entre os estilos de Kolb (1984) e Honey e Mumford (1992) por Atherton (2013: url).....	112
Figura 18: Gráfico das etapas do ciclo de aprendizagem de Honey e Mumford (1992: 7).....	113
Figura 19: Gráfico sobre as dimensões do papel do	

investigador (Anderson e Burns, 1989: 79).....	140
Figura 20: Ficha de análise do texto de partida.....	146
Figura 21: Ficha de reflexão sobre a tarefa de tradução.....	147
Figura 22: Ficha de caracterização dos aprendentes.....	154
Figura 23: Grelha para a recolha e organização de dados recolhidos.....	161
Figura 24: Excerto de vídeo do sujeito A.....	169
Figura 25: Excerto de vídeo do sujeito X.....	170
Figura 26: Excerto de vídeo do sujeito Y.....	171
Figura 27: Excerto de vídeo do sujeito R [11h38mm].....	172
Figura 28: Excerto de vídeo do sujeito W [11h23mm]	172
Figura 29: Excerto de vídeo do sujeito X [11h25mm]	173
Figura 30: Excerto de vídeo do sujeito F [11h18mm]	174
Figura 31: Excerto de vídeo do sujeito K [11h35mm]	174
Figura 32: Excerto de vídeo do sujeito L [11h45mm]	175
Figura 33: Excerto de vídeo do sujeito U [11h34mm]	175
Figura 34: Excerto de vídeo do sujeito A [12h45mm]	177
Figura 35: Excerto de vídeo do sujeito E [12h58mm]	178
Figura 36: Excerto de vídeo do sujeito G [12h20mm]	178
Figura 37: Excerto de vídeo do sujeito B.....	181
Figura 38: Excerto de vídeo do sujeito C.....	181
Figura 39: Excerto de vídeo do sujeito G.....	182
Figura 40: Excerto de vídeo do sujeito X.....	182
Figura 41: Excerto de vídeo do sujeito Y.....	183
Figura 42: Excerto de vídeo do sujeito G.....	183
Figura 43: Excerto de vídeo do sujeito T.....	184
Figura 44: Excerto de vídeo do sujeito A.....	186
Figura 45: Excerto de vídeo do sujeito D.....	187

Figura 46: Excerto de vídeo do sujeito E.....	187
Figura 47: Excerto de vídeo do sujeito G.....	188
Figura 48: Excerto de vídeo do sujeito X.....	188
Figura 49: Excerto de vídeo do sujeito D [13h17mm]	189
Figura 50: Excerto de vídeo do sujeito M.....	190
Figura 51: Excerto de vídeo do sujeito O.....	191
Figura 52: Excerto de vídeo do sujeito E.....	195
Figura 53: Excerto de vídeo do sujeito G.....	195
Figura 54: Excerto de vídeo do sujeito Y.....	196
Figura 55: Excerto de vídeo do sujeito Z.....	196
Figura 56: Excerto de vídeo do sujeito L.....	198
Figura 57: Excerto de vídeo do sujeito E.....	200
Figura 58: Excerto de vídeo do sujeito I.....	201
Figura 59: Excerto de vídeo do sujeito I.....	201
Figura 60: Excerto de vídeo do sujeito I.....	202
Figura 61: Excerto de vídeo do sujeito G.....	203
Figura 62: Excerto de vídeo do sujeito G.....	203
Figura 63: Excerto de vídeo do sujeito Z.....	204
Figura 64: Excerto de vídeo do sujeito S.....	205
Figura 65: Excerto de vídeo do sujeito S.....	206
Figura 66: Excerto de vídeo do sujeito C.....	208
Figura 67: Excerto de vídeo do sujeito R.....	208
Figura 68: Excerto de vídeo do sujeito T.....	209
Figura 69: Excerto de vídeo do sujeito K.....	210
Figura 70: Excerto de vídeo do sujeito J.....	210
Figura 71: Excerto de vídeo do sujeito M.....	211
Figura 72: Excerto de vídeo do sujeito M.....	212

Figura 73: Excerto de vídeo do sujeito O.....	214
Figura 74: Excerto de vídeo do sujeito E [12h16mm]	217
Figura 75: Excerto de vídeo do sujeito G [12h04mm]	217
Figura 76: Excerto de vídeo do sujeito X [12h10mm]	218
Figura 77: Excerto de vídeo do sujeito O.....	219
Figura 78: Excerto de vídeo do sujeito I.....	221
Figura 79: Excerto de vídeo do sujeito O.....	222
Figura 80: Excerto de vídeo do sujeito L.....	223
Figura 81: Excerto de vídeo do sujeito L.....	223
Figura 82: Excerto de vídeo do sujeito E.....	225
Figura 83: Excerto de vídeo do sujeito I.....	225
Figura 84: Excerto de vídeo do sujeito C.....	227
Figura 85: Excerto de vídeo do sujeito O.....	228
Figura 86: Excerto de vídeo do sujeito S.....	229
Figura 87: Excerto de vídeo do sujeito P.....	230
Fig. 88: Interpretação do processo de tradução dos aprendentes nas três tarefas individuais.....	239
Figura 89: Recursos de apoio à tradução utilizados pelos aprendentes nas três tarefas individuais.....	242
Figura 90: Gráfico comparativo de estilos de aprendizagem de Kolb, Alonso García e Gallego e Jensen.....	248
Fig. 91: Tendências de aprendizagem observadas nas três tarefas individuais realizadas.....	250

Índice das tabelas

Tabela 1: Síntese das definições de estilos de aprendizagem recolhidas por Gurrea (2007: 227).....	98
Tabela 2: Características dos estilos de aprendizagem de Alonso García e Gallego (2009: url).....	120

Introdução

A Tradução é uma prática milenária de "indiscutível necessidade cultural" (Fanego, 1991: 469) e que precede a sua própria teorização. Autores como Munday (2001), Hurtado Albir (2001), Bassnett (2003), entre outros, presenteiam-nos com uma perspetiva histórica da Tradução. Estes autores coincidem em que as primeiras discussões sobre a prática tradutiva remontam à Antiguidade, com Cícero e Horácio a liderarem o debate sobre a tradução livre e a tradução literal e a defenderem a ideia de que, ao traduzir, não será importante manter as palavras uma a uma mas sim o conteúdo do texto original. São Jerónimo secunda as afirmações de Cícero e Horácio mas ressalva o facto de que apenas a tradução das Sagradas Escrituras deve ser feita palavra por palavra porque "even the syntax contains a mystery" (Munday, 2001: 20 e Hurtado Albir, 2001: 105). A distinção entre a tradução de texto religiosos e a tradução de textos profanos, primeiramente abordada por São Jerónimo, marcou fortemente os tempos vindouros desde a Idade Média até ao Renascimento. Durante estes longos períodos podemos destacar alguns acontecimentos importantes como a criação da Escola de Tradutores de Toledo (Hurtado Albir, 2001: 106), o advento da imprensa (Hurtado Albir, 2001: 107 e Bassnett, 2003: 87) e a importância do papel da tradução e do tradutor em questões de cariz político, religioso e cultural e também ao nível do desenvolvimento da língua.

No século XVII os tradutores começam a dar prioridade à cultura e à língua de chegada. Começa-se assim a discussão sobre a fidelidade da tradução em termos de lealdade ao significado e não propriamente às palavras do autor do texto original (por exemplo o prefácio à tradução das Epístolas de Ovídio de Dryden mencionado por Munday, 2001: 25; Hurtado Albir, 2001: 111 e Bassnett, 2001: 105).

De acordo com Munday (2001: 27), os factos ocorridos durante o século XVIII versaram sobre o dever do tradutor em recriar o espírito do texto original para o leitor daquele

tempo, isto é, uma visão da tradução para o leitor e não para o autor. Neste sentido, e pretendendo distanciar-se do debate sobre a liberdade/literalidade em tradução, Tytler (Munday, 2001: 26; Hurtado Albir, 2001:114 e Bassnett, 2003: 110) propôs três princípios básicos que deviam acompanhar a atividade tradutiva: 1) a tradução deve retratar completamente a ideia da obra original, 2) o estilo e o modo de escrita devem ser do mesmo carácter dos do original e 3) a tradução dever ter toda a naturalidade da composição original. Para Tytler (Hurtado Albir, 2001: 114) "uma boa tradução é aquela que transmite por completo o mérito da obra original em outra língua, de forma a que os falantes nativos o percebam com a mesma clareza e o sintam com a mesma força que aqueles que falam a língua da obra original".

O século XVIII foi também uma época de grande intercâmbio cultural em toda a Europa, com a Alemanha, por exemplo, a atravessar um bom momento no que toca à produção de traduções (Hurtado Albir, 2001: 112). Este intercâmbio despertou interesse nas línguas estrangeiras, o que representou a proliferação de dicionários, enciclopédias, etc.

No século XIX continua a dicotomia entre a tradução livre e a tradução literal, surgindo desta vez uma forte defesa do literalismo. Podemos destacar neste período o contributo de Schleiermacher (Munday, 2001: 28 e Hurtado Albir, 2001: 117) que afirma que o tradutor tem duas opções, para ele opostas, ao momento de traduzir: ou bem o tradutor deixa o escritor em paz tanto quanto possível e leva/transporta o leitor até ao escritor, ou deixa o leitor em paz, tanto quanto possível, e leva/transporta o escritor até ao leitor. De acordo com Munday (2001: 28), Schleiermacher prefere a primeira opção referindo que "this entails not writing as the author would have done had he written in German but rather 'giving the reader the same impression that he as a German would receive reading the work in the original language"; isto é, tentar levar o leitor até ao escritor.

O século XX, logo no início, esteve marcado ainda pelo literalismo da tradução arraigado no século anterior, assim como — segundo aponta Hurtado Albir (2001: 120) — demarcou o começo da era da hermenêutica tradutológica com o retomar das reflexões sobre a atividade tradutiva.

Em meados do século XX, após séculos de debate sobre a tradução livre e a tradução literal, os estudiosos começaram a tentar uma análise mais sistemática da tradução (Munday, 2001: 35 e Hurtado Albir, 2001: 123). Esta nova análise mais sistemática, de acordo com Munday (2001: 35) e García de Toro (2007:13), incidiu inicialmente sobre assuntos de cariz linguístico, como por exemplo sobre a noção de equivalência (Jakobson e Nida in Munday, 2001: 36 e García de Toro, 2007: 13). Podemos afirmar que, a partir daqui, nasce a Tradutologia como disciplina autónoma (Hurtado Albir, 2001: 123 e García de Toro, 2007: 12) e começam a aparecer novas investigações sobre diversos elementos que compõem o ato tradutor e que têm a ver com o próprio texto, com o tradutor, etc.

Hurtado Albir (2001: 125) faz uma sistematização dos diversos enfoques teóricos da segunda metade do século XX. A autora agrupa as distintas abordagens em cinco grupos: enfoques linguísticos (como o nome indica estão relacionados com a aplicação de modelos da linguística na prática de tradução), enfoques textuais (a abordagem da tradução centrada no texto — inclusive tipologias textuais), enfoques cognitivos (baseados no processo mental do tradutor), enfoques comunicativos e socioculturais (baseados na função comunicativa da tradução) e os enfoques filosóficos e hermenêuticos (abordagens, como o nome indica, direcionadas à dimensão hermenêutica e filosófica da tradução).

Com base na sistematização apresentada por Hurtado Albir, podemos afirmar que o nosso estudo se enquadra no âmbito dos enfoques cognitivos. Contudo, é importante salientar, assim como o faz Hurtado Albir (2001: 128), que dentro dos enfoques cognitivos existem também outras tendências, por exemplo, de cariz linguístico, psicológico, entre outras. Devemos ainda ressaltar o facto de ter sido sob este enfoque cognitivo que se tem efetuado a maioria dos estudos empíricos sobre a Tradução. Tendo em consideração os aspetos anteriormente mencionados, pretendemos expor —de forma detalhada — aquelas abordagens cognitivas que servem de fundamento teórico para o presente projeto de investigação, sem descurar outras tendências que podem ser também uma mais-valia para o melhor conhecimento do processo tradutivo e, em consequência, para o cumprimento dos objetivos propostos.

Apesar de se traduzir há milhares de anos e de que existam inúmeras teorias de cariz especulativo sobre esta atividade, como foi possível comprovar pelo até agora exposto, podemos afirmar que um dos primeiros passos para a consolidação da tradução como método surge nos anos 1960, por exemplo com a teoria interpretativa (Seleskovitch e Lederer 1968 *apud* Hurtado Albir, 2001: 315). Contudo é nos anos 1980, e graças à proliferação de estudos realizados por Dechert e Sandrock, Gerloff, Königs, Krings, Lörscher, entre outros, que se começa a observar a tradução como atividade autónoma, com identidade própria. Até ao surgimento destes estudos, a tradução - como refere Febles (2003: 12) - servia apenas como atividade de apoio, como meio de aperfeiçoamento linguístico. Podemos acrescentar ainda à afirmação de Febles que a tradução também serviu como forma de enriquecimento de uma língua não só ao nível de introdução de novas palavras mas também para o conhecimento dessa língua no mundo. Devido a esta mudança de perspetiva, tornou-se fundamental desenvolver uma disciplina específica para os estudos de tradução: a Tradutologia. Assim sendo, a Tradutologia é a ciência que estuda tudo o que diz respeito à Tradução e à sua evolução.

Um dos aspetos sobre a tradução que tem sido amplamente abordado nos estudos tradutológicos é o processo tradutivo. Este processo tem sido analisado, ao longo de várias épocas, sob diversas perspetivas que incidem principalmente sobre a operação textual (Catford, 1965; House e Seleskovitch *apud* Hurtado Albir, 2001; entre outros) ou sobre o ato de comunicação que está implícito no dito processo (Nida e Taber, 1969; Hatim e Mason, 1990; entre outros). Existem também estudos, por exemplo o de Vinay e Darbelnet (1958 *apud* Hurtado Albir, 2001: 126), que estabelecem uma interligação entre a tradução ou o processo tradutivo e outras disciplinas como por exemplo a linguística. Muitos estudos versam sobre estas perspetivas, mas são em menor número aqueles que analisam o processo tradutivo como atividade cognitiva levada a cabo por um indivíduo, o que faz do tradutor, como refere Berman (1989: 677), um grande esquecido de todos os discursos sobre a Tradução.

Foi o interesse pela análise do processo tradutivo sob a perspetiva do tradutor, neste caso aprendente de tradução (ou tradutor em formação), que nos levou à realização do

presente trabalho de investigação. Partimos da necessidade de descrever o que ocorre atualmente quando o aluno de tradução recebe uma tarefa, quais os passos que segue ao traduzir: desde a leitura do texto de partida até à conclusão da tradução e revisão de texto de chegada.

Para tal propusemo-nos realizar um estudo de natureza empírica, enquadrado num contexto autêntico/real de formação de tradutores, com um grupo natural de alunos, que nos permitisse descrever o mais detalhadamente possível o processo tradutivo efetuado pelos aprendentes. Partimos dos pressupostos de que a tradução é uma tarefa exigente, principalmente a nível cognitivo, cujo processo não é linear mas em espiral — como afirmam muitos dos autores referidos anteriormente— e que é passível de ser realizada individualmente de modos diversos e recorrendo aos mais variados recursos de apoio, nomeadamente àqueles disponíveis na Internet.

Para a obtenção de informação inicial referente ao processo tradutivo efetuado pelos aprendentes e para definir/afinar a metodologia do trabalho investigativo, realizámos um estudo piloto com os alunos do curso de licenciatura em Tradução, mais concretamente da unidade curricular de *Teoria e Metodologia da Tradução II*¹ da Universidade de Aveiro. Este estudo inicial, que contou com a execução de diversas tarefas — realizadas em sala de aula — e que é descrito ao pormenor na segunda parte do presente trabalho, cumpriu com o seu objetivo e, de facto, proporcionou toda a informação necessária para a realização do estudo definitivo em termos de tarefas a aplicar, de *software* a utilizar, de grelhas para a recolha de dados, etc.

O estudo definitivo, descrito detalhadamente na segunda parte do trabalho, foi também realizado com a colaboração dos alunos de *Teoria e Metodologia da Tradução II*, pertencentes

¹ Como descrito no plano curricular do curso, os principais objetivos que se pretendem alcançar nesta unidade curricular são que os aprendentes adquiram os conhecimentos fundamentais sobre a Tradutologia, consciencializem e questionem as teorias e conceções relativas ao processo de tradução e desenvolvam competências fundamentais de análise e de reflexão sobre as questões tradutológicas, com base na análise de exemplos e na descoberta individual. É de salientar que os alunos nesta fase já frequentaram a unidade curricular de *Teoria e Metodologia da Tradução I*, pelo que já possuem conhecimentos básicos sobre o conceito de tradução, de equivalência, de problema de tradução, etc. Para mais informação sobre o plano curricular do curso de Tradução consulte-se o site: <http://www.ua.pt/PageCourse.aspx?id=44&p=4&a=1>

ao ano letivo subsequente ao do estudo piloto, em contexto real de sala de aula. Este estudo ofereceu informação preciosa sobre o processo de tradução levado a cabo pelos aprendentes. Muita desta informação foi obtida, principalmente, através da utilização do *software Windows Media Encoder* instalado nos computadores da sala de aula, o qual permitiu captar todas as ações efetuadas pelos alunos no computador que estavam a utilizar. O estudo constou da realização de três tarefas, executadas no contexto das aulas práticas da unidade curricular anteriormente referida. Uma das principais preocupações que tive enquanto investigadora foi manter os alunos no contexto de ensino habitual, não os transportando para situações artificiais de experimentação, principalmente com a finalidade de obter dados o mais fiáveis possível.

Mediante os dados recolhidos através dos vídeos, da observação direta, entre outros recursos, foi possível observar o processo tradutivo e as fases envolvidas no mesmo sob a perspetiva do aprendente de tradução e cujo estudo, como referido anteriormente, despertou o nosso maior interesse. A informação inicial obtida através do projeto piloto abriu novas perspetivas de análise que levantaram várias questões e que se foram traduzindo em novas temáticas que viriam a fazer parte do presente projeto de investigação sob a forma de parâmetros de análise.

A observação do processo tradutivo dos aprendentes e as diferenças evidentes na forma como estes abordavam a tarefa de tradução levaram-nos à inclusão de um parâmetro de análise relacionado com os estilos de aprendizagem. Através deste parâmetro de análise propusemo-nos estudar determinadas características sobre o desempenho dos sujeitos quando enfrentam uma tarefa de aprendizagem, neste caso, uma tarefa de tradução. Determinamos que a forma como o aluno encara a tarefa de tradução está relacionada com a sua tendência ou preferência de aprendizagem. Acreditamos que conhecer o tradutor como aprendente, as suas estratégias e o seu estilo de aprendizagem, servirá para entender o processo tradutivo efetuado por ele, justificar/perceber as suas escolhas/ações e identificar as suas competências enquanto tradutor. Em última análise, esse conhecimento contribuirá para melhorar o ensino e a aprendizagem da tradução. Com a introdução no presente trabalho deste parâmetro de análise sobre os estilos de aprendizagem não

pretendemos "classificar" ou "catalogar" individualmente os nossos alunos como pertencendo a um determinado estilo, até porque não foi aplicado nenhum questionário relativamente a este assunto. Contudo pretendemos revelar as tendências de aprendizagem que, através dos vídeos visionados ou da observação direta, observámos nos alunos e que, pelas suas características, traçam um perfil dos estilos de aprendizagem presentes no estudo. Ressalvamos que o objetivo da nossa investigação é analisar o contributo que o conhecimento destas tendências ou preferências de aprendizagem têm para uma melhor compreensão do processo tradutivo efetuado pelo aluno e também para o melhoramento do ensino e da aprendizagem da tradução. Para tal, recorreremos aos diversos conceitos e modelos de estilos de aprendizagem existentes como, por exemplo, o de Kolb 1984, Honey e Mumford 1992, Gardner 1993, Ridley 1997, entre outros. Após analisarmos cada um dos modelos e observarmos semelhanças entre terminologias e conceitos dos diversos autores com a terminologia criada por Kolb (1984), optámos por seleccionar a terminologia utilizada por este último porque é praticamente a base para as restantes teorias, é aplicada com êxito em muitos estudos realizados e porque se adapta perfeitamente às tendências observadas no nosso estudo.

Da análise do processo tradutivo efetuado pelos aprendentes ao longo das três tarefas realizadas e da reflexão sobre as diversas tendências de aprendizagem observadas, nasce a inclusão de um outro parâmetro de análise relacionado com a chegada de novas tecnologias de apoio à tradução, nomeadamente ferramentas informáticas, e que é conhecido — principalmente no universo hispânico — por documentação. No âmbito da Tradutologia, entende-se por documentação a tarefa de pesquisar e reunir ou juntar toda a informação necessária para a execução de uma tradução. Como assinalam Elena (1996), Gonzalo García (2004), Recoder e Cid (2004), entre outros, o tradutor necessita de uma grande variedade de fontes de informação para desempenhar o seu trabalho.

Atualmente as diversas fontes de documentação, que advêm principalmente da Internet e que foram amplamente utilizadas nas tarefas realizadas, alteram o decurso do processo e as competências do aprendente de tradução.

Todas as ocorrências observadas procedentes dos três fatores de análise (processo de

tradução, estilos de aprendizagem e documentação) foram registadas numa grelha que desenhamos para tal efeito e que se encontra devidamente descrita no capítulo referente à metodologia. Esta grelha contempla os três parâmetros de análise abordados e foi valiosíssima, não só para a recolha, mas também para a organização e para a análise dos dados.

O estudo dos efeitos dos estilos de aprendizagem e da documentação no processo tradutivo favorece indubitavelmente o conhecimento ainda melhor da tradução, do próprio processo tradutivo e, principalmente, contribui para a formação de tradutores.

Dada a crescente importância e procura que a formação de tradutores tem adquirido no nosso país, resulta pertinente o conhecimento do processo tradutivo para melhor saber como orientar as tarefas de tradução, tirando proveito das tendências de aprendizagem dos alunos e ajudando-os a desenvolver outras que lhes permitam desenvolver plenamente as suas competências como tradutores. É importante que o aluno compreenda a necessidade de se adaptar (ou adaptar as suas preferências) aos diversos contextos de aprendizagem e que saiba avaliar os recursos que tem à sua disposição, principalmente, na Internet. Todas estas competências serão necessárias aquando da sua inserção no mundo profissional da tradução.

Assim, o trabalho desenvolvido na presente tese tem como finalidade principal a compreensão do processo tradutivo e, em consequência, o melhoramento do ensino e da aprendizagem da tradução. Os objetivos do presente trabalho são os seguintes:

- Descrever e analisar o processo tradutivo dos aprendentes de tradução para melhor conhecer a sua conceção sobre o processo, as suas tendências de aprendizagem e as suas estratégias de pesquisa face ao surgimento de inúmeras fontes de documentação.
- Oferecer, na sequência da análise do processo tradutivo observado, sugestões úteis para o ensino e a aprendizagem da tradução.

É importante mencionar que este trabalho não pretende avaliar o produto final que seria a tradução realizada pelo aluno, mas analisar todo o trajeto percorrido por este para chegar à tradução, sob a perspetiva do processo tradutivo, da documentação e dos estilos de

aprendizagem.

Depois de contextualizar o estudo, resta-nos indicar as partes que o compõem. O presente trabalho consta de duas partes. A primeira parte, que intitulamos Parte I: Abordagem teórica, está relacionada com o enquadramento teórico e revisão de literatura pertinente para este estudo, e a segunda parte — designada como Parte II: O estudo — contempla toda a informação sobre o estudo em si: metodologia, análise dos dados, resultados e conclusões.

Como referido, na primeira parte do trabalho é realizado o enquadramento teórico e a revisão de literatura respeitante, sendo o processo tradutivo, a documentação e os estilos de aprendizagem as três temáticas principais desta investigação.

No que se refere à tradução e ao processo tradutivo, contemplados no capítulo 1.1, fizemos uma breve revisão dos conceitos de tradução de diversos autores (capítulo 1.1.1), introduzimos o processo tradutivo (capítulo 1.1.2), enumerando os principais estudos empíricos efetuados no âmbito do processo (capítulo 1.1.2.1) assim como outras reflexões também sobre o processo (capítulo 1.1.2.2) que se diferenciam dos estudos expostos no capítulo anterior pela sua abordagem baseada na aplicação de modelos vindos de áreas como a linguística e as ciências cognitivas. Aproveitamos também nesta secção do trabalho para expor o que tem sido investigado sobre a competência tradutológica (capítulo 1.1.2.3). É importante salientar que restringimos o tema sobre o processo tradutivo às nossas necessidades investigativas, isto é, incluímos apenas literatura sobre o processo que contribuísse para o cumprimento dos objetivos expostos e que favorecesse a compreensão do processo tradutivo observado neste estudo.

Relativamente à documentação, apresentada no capítulo 1.2, começamos pela sua definição e também pela sua relação com a tradução (capítulo 1.2.1). Expomos igualmente como é efetuado o processo de documentação em tradução (capítulo 1.2.2) e referimos algumas das diversas fontes de documentação existentes que servem de apoio à atividade tradutiva (capítulo 1.2.3).

Sobre os estilos de aprendizagem, abordados no capítulo 1.3, expomos as diferentes

concepções e modelos existentes (capítulo 1.3.1) e descrevemos detalhadamente um modelo de estilos de aprendizagem aplicado à tradução (capítulo 1.3.1).

Na segunda parte do trabalho apresentamos a metodologia de investigação (capítulo 2). Nesta secção do trabalho expomos de forma pormenorizada o desenho da investigação (capítulo 2.1) tanto no que toca ao estudo piloto (capítulos 2.1.1, 2.1.1, 2.1.1.1 e 2.1.1.2) como no estudo que conduziu aos dados definitivos (capítulos 2.1.2 e 2.1.2.1), descrevemos as três tarefas de tradução realizadas e a sua respetiva análise (capítulo 3 e respetivos subcapítulos), procedemos à apresentação dos resultados decorrentes da análise das tarefas realizadas (capítulo 4) e também à exposição de sugestões no âmbito do ensino e aprendizagem da tradução (capítulo 5). Encerramos esta parte do trabalho com as conclusões e perspetivas para investigações futuras (capítulo 6) assim como com a bibliografia citada e consultada (capítulo 7).

Parte I: Abordagem teórica

Nesta secção do trabalho, como referido na introdução, propomo-nos situar o nosso trabalho em termos teóricos, isto é, expor o referencial teórico pertinente para a realização da presente investigação. Importa salientar que a revisão de literatura efetuada vai ao encontro das três temáticas abordadas no projeto, sendo estas o processo tradutivo, a documentação e os estilos de aprendizagem.

1. Enquadramento teórico

O processo de tradução tem sido estudado sob diversas perspetivas, partindo de uma abordagem meramente linguística, por exemplo com os estudos interessados em analisar os procedimentos de tradução da Estilística Comparada (Vinay e Darbelnet *apud* Hurtado Albir, 2001); até um enfoque mais prescritivo ou de modelo através da norma de tradução ISO 2384 (1977) ou do modelo de Gouadec (2007), onde não só é julgada a correção ou incorreção da tradução mas também o facto de esta cumprir com as regras que determinam como e o que se traduz.

Foi no final dos anos 1960 que começaram a surgir muitas propostas de modelos de análise, modelos que podem ser classificados de cognitivos ou psicolinguísticos². Uma das primeiras propostas foi a conhecida "teoria interpretativa" desenvolvida pela *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs da Université de Paris II* (Seleskovitch e Lederer 1968 *apud* Hurtado Albir, 2001: 315), que começa pela análise da interpretação e estuda o processo de interpretação, tendo em conta que esta é uma atividade discursiva cujo objetivo é reexpressar o sentido expressado pelo orador.

Nos anos 1980 começa a investigação empírica do processo de tradução com o estudo realizado por Dechert e Sandrock (1984 *apud* Kiraly 1995). A partir deste trabalho precursor, surgiram outros estudos — ainda na década dos anos 1980 — que têm como metodologia comum a recolha e análise de dados verbais introspetivos em protocolos: os *Thinking Aloud Protocols* ou TAPs (Gerloff, Königs, Krings, Lörcher, entre outros).

Sobre esta metodologia, Kussmaul e Tirkkonen (1995) fazem uma súmula do uso dos protocolos nas diversas investigações em tradução assim como dos objetivos perseguidos com a sua utilização e que apresentamos nos parágrafos seguintes.

De acordo com Kussmaul e Tirkkonen (1995: 178), nas primeiras experiências feitas com os TAPs, era solicitado aos sujeitos para verbalizarem tudo aquilo que lhes vinha à mente no momento em que estavam a realizar uma tarefa de tradução. Logo, tudo o que era verbalizado era gravado ou filmado e transcrito em protocolos, os quais eram posteriormente analisados sob diversos pontos de vista. De acordo com os autores, esta análise tinha duas vantagens a nível metodológico: a primeira era que as estratégias observadas através dos TAPs podiam ser utilizadas como modelo tradutivo; isto se os sujeitos do estudo possuíam um grau profissional elevado. A segunda vantagem é que utilizar os protocolos em aprendentes de tradução pode ajudar a determinar os problemas de tradução e, através do resultado da análise destes TAPs, seria possível criar uma base para a didática da tradução. É certo que cada professor sabe o que é conveniente para os

² Para uma panorâmica histórica sobre a tradução como atividade cognitiva veja-se o capítulo de Hurtado Albir (2001: 311-408) "La traducción como actividad cognitiva: proceso traductor y competencia traductora".

seus alunos, mas cada indivíduo tem as suas próprias dificuldades. Os TAPs ajudam a observar os problemas mais claramente.

Nos primeiros estudos, anteriormente referidos, Kussmaul e Tirkkonen (*ibid.*: 179) relembram que os sujeitos escolhidos para as investigações eram aprendentes de língua estrangeira e os textos selecionados continham numerosas dificuldades. Não era dada uma tarefa de tradução como tal e não era tida em conta uma situação real de tradução. Como é óbvio estas condições eram totalmente diferentes daquelas dadas a um tradutor profissional.

De acordo com estes autores, quando se pede a um estudante de língua estrangeira para traduzir, o que se espera é que este conheça a língua estrangeira. Com este objetivo, o aprendente traduz literalmente para satisfazer a solicitação do seu professor. No ensino de línguas estrangeiras a ideia de obter um texto de chegada coerente normalmente não existe ou não é relevante. Kussmaul e Tirkkonen indicam que os estudos posteriores, por exemplo os estudos de Kiraly e Lörscher (*apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 179), já escolheram sujeitos semi-profissionais, isto é, estudantes de nível avançado que frequentam instituições especializadas em tradução. Normalmente é dada uma tarefa de tradução e os textos são traduzidos numa situação real de tradução.

Kussmaul e Tirkkonen (1995: 179) apontam o monólogo como metodologia utilizada frequentemente nos TAPs. Os monólogos são experiências onde os sujeitos falam para si próprios enquanto traduzem. Tendo em conta que esta não é uma situação natural, é dado ao indivíduo um tempo de adaptação. Para fazer com que a experiência se torne ainda mais natural, os autores referem que o investigador deve permanecer em silêncio mas muito atento. Deve existir uma atmosfera tranquila onde os indivíduos não sintam que o seu trabalho está a ser alvo de críticas (*ibid.*: 179). Krings (1986 *apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 180) assinala que o método de monólogo é apropriado para a investigação do processo tradutivo porque há afinidade entre traduzir e pensar em voz alta. De acordo com Kussmaul e Tirkkonen (1995: 180), os monólogos são, ainda hoje, a ferramenta principal para aceder ao processo tradutivo, mas a artificialidade deste método tem levado os investigadores a pedirem aos indivíduos para falarem um com o

outro.

House (*apud* Kussmaul e Tirkkonen 1995: 180), numa experiência em pequena escala, comparou os protocolos de monólogo com os de diálogo e concluiu que os protocolos decorrentes de monólogos continham informação trivial e que, por exemplo, os processos de seleção de termos na língua de chegada, tomada de decisões, etc. eram procedimentos não-verbalizados. O facto de trabalhar em pares permitia "negociar" as soluções dos problemas de tradução. O diálogo em voz alta é uma vantagem porque esclarece dúvidas e ajuda a ir moldando o pensamento do indivíduo pela necessidade de verbalizar aquilo que ocorre quando está a traduzir. House (*apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 180) conclui que com o diálogo é produzida mais e melhor informação do que com os monólogos. Experiências posteriores demonstraram que a "riqueza" da informação depende dos indivíduos e da tarefa de tradução e, acima de tudo, depende das prioridades do investigador. A informação que um investigador pode achar trivial pode ser muito importante para outro investigador.

Segundo Ericsson e Simon (1980 *apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 181), existem outros problemas com os monólogos. Por um lado, quando os indivíduos estão a pensar, eles param de verbalizar ou produzem verbalizações incompletas. Nos TAPs isto é refletido nas pausas. Por outro lado, quando os indivíduos estão a executar uma tarefa que é rotina para eles, têm tendência a verbalizar menos. A solução de problemas é também já rotina. Eles só traduzem, inclusive sem muitas pausas. Como bem indicam estes autores, seria interessante observar exatamente quais as partes do processo tradutivo que são menos verbalizadas entre os diferentes indivíduos, com a finalidade de encontrar mais informações sobre a natureza do processo como tal.

Para Kussmaul e Tirkkonen (1995: 181), os diálogos são uma saída para este problema. As perguntas feitas pelos indivíduos, as explicações dadas, as discussões das possíveis soluções aos problemas, isto é, a interação entre os sujeitos é uma forma de saber o que ocorre nas suas cabeças no momento de traduzir. Alguns aspetos que desfavorecem o uso de protocolos de diálogo são, por exemplo, o facto de o objetivo principal da investigação ser a observação do que vai na mente do tradutor (como ser individual) quando realiza

uma tarefa. Ao gravarmos diálogos, referem os autores, estamos a observar o que vai na mente de mais de um indivíduo e assim estaremos a gravar situações que nunca teriam acontecido a um indivíduo. Portanto, podemos depreender das conclusões de Kussmaul e Tirkkonen (1995) que a interação entre os sujeitos influencia inevitavelmente o pensamento individual.

Outro aspeto desfavorável assinalado por Kussmaul e Tirkkonen (*ibid.*: 181) é que os resultados podem estar distorcidos. Isto ocorre se algum dos indivíduos assume a liderança do grupo e só aceita as suas soluções ou também ocorre se algum indivíduo, por ser menos crítico, aceita as soluções do outro, estejam elas certas ou erradas. Assim, é necessário que os indivíduos tomem partes iguais na procura de soluções.

Uma possível solução para minimizar estes problemas, apontam Kussmaul e Tirkkonen (*ibid.*: 182), seria escolher indivíduos cuja personalidade e temperamento sejam similares.

Além destes procedimentos de recolha de informação, existem outros como por exemplo as entrevistas retrospectivas, nas quais é pedido ao sujeito, após finalizada a tarefa, que fale sobre os problemas que encontrou e a solução para tais problemas. Normalmente, este método é utilizado em conjunto com os TAPs e também em estudos sobre a interpretação simultânea.

A fiabilidade destes métodos tem sido questionada ao longo dos anos porque, apesar de chegar perto do processo tradutivo, nunca chega suficientemente perto e deixa muitas situações em aberto. Hönig (1992 *apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995:183) assinala que só o pensamento organizado é que fica registado nestes protocolos e não aquelas atividades caóticas que por vezes têm lugar na mente do tradutor e que não podem ser verbalizadas. Não obstante, afirma que com experiências mais e melhor elaboradas é possível obter resultados fiáveis através do uso deste método.

Os TAPs oferecem material importante para a investigação, mas este material não tem utilidade se não sabemos o que procuramos. Königs (1991 *apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 183) menciona algumas ações que podem ser identificadas através dos TAPs: *macro-planning*, identificação de problemas, associações, correções, uso de dicionários; e

Jääskeläinen (1993 *apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 183) mostra interesse no foco de atenção do tradutor que consta de processamento problemático e não-problemático.

Kussmaul e Tirkkonen (1995: 183) sugerem que, quando procuramos informação relevante, é preciso estarmos atentos e não misturar as categorias. São considerados fenómenos de superfície ou *surface phenomena* a identificação dos problemas, pausas, correções, uso de dicionários, etc., que são questões mais ou menos fáceis de identificar; aos fenómenos ocultos ou *hidden phenomena* pertencem o *macro-planning*, a solução de problemas, as associações e a transferência cultural, que são aqueles processos mais difíceis de identificar. Para estes autores é óbvio que, ao preencher estas categorias com os resultados encontrados, é necessário fazer uma análise para avaliar tais resultados; e salientam que, para isto, é preciso recorrer à heurística. Inclusive, para os fenómenos de superfície e os fenómenos ocultos, são imprescindíveis modelos de análise. Por exemplo, Kussmaul e Tirkkonen (*ibid.*: 184) indicam que para explicar algumas associações podem ser utilizadas noções tais como processos *bottom-up* (processos ascendentes) e *top-down* (processos descendentes), que pertencem à psicolinguística; ou o pensamento convergente e divergente utilizado na investigação criativa, entre outros processos. Os autores salientam que os estudos com recurso aos TAPs feitos até ao momento da sua investigação não recorreram a estes modelos da linguística ou da psicolinguística mencionados anteriormente.

Importa salientar que o uso dos protocolos em voz alta, como ferramenta de recolha de dados, continuou a ser amplamente utilizado em investigações posteriores sobre o processo tradutológico (Király, 1995; Kussmaul, 1995; entre outros). Entretanto, também surgiram novos instrumentos de recolha de dados como programas informáticos, entre eles o *Proxy*³ (Neunzig, 2002; PACTE, 2002, 2003, 2005a, 2005b) e o *Translog*⁴ (Hansen, 2003), e também outros recursos como questionários, entrevistas, etc.

³ De acordo com o grupo PACTE (2003: 51), o *Proxy* é um *software* que permite gravar e monitorizar, em tempo real, as atividades realizadas pelos sujeitos no computador durante o processo tradução.

Para além do processo tradutivo, a interação de indivíduos face à aprendizagem é uma preocupação com origem em tempos remotos. Conhecer o tradutor como aprendente, nomeadamente conhecer o seu estilo de aprendizagem, servirá para identificar as suas competências e compreender as suas escolhas.

O estilo de aprendizagem, como bem assinala Keefe (1988 *apud* Alonso García e Gallego, 2005:3) é composto por traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores de como os indivíduos estruturam conteúdos, elaboram conceitos, interpretam informação, solucionam problemas e respondem ao ambiente de aprendizagem. Diversos autores como Kolb (1984), Honey e Mumford (1992), entre outros, sublinham diferentes aspetos. Cada autor configura o estilo de aprendizagem de um aprendente em função dos parâmetros que são considerados para si como mais relevantes: estrutura cognitiva, preferências percetivas, traços associados à personalidade, etc.

Para além dos estilos de aprendizagem, existem outros fenómenos relevantes para o estudo do processo tradutivo relacionados com a chegada de novas tecnologias de apoio à tradução (nomeadamente a Internet) que alteram o decurso do processo e as competências do tradutor no que diz respeito ao tipo de pesquisas realizadas. Neste sentido, Roberto Mayoral (1990:10) considera a tradução como "um processo de transferência de informação entre interlocutores de diferentes línguas". Assim, o tradutor necessita de uma grande variedade de fontes de informação para desempenhar o seu trabalho (Elena, 1996; Gonzalo García, 2004; Recoder e Cid, 2004). Neste sentido, a documentação, como disciplina que estuda o processo informativo-documental, assiste a atividade tradutológica, convertendo-se assim num elemento fundamental do processo tradutivo.

Deste modo e através dos dados recolhidos no decurso do presente trabalho de investigação, é possível afirmar que a tradução é, acima de tudo, um comportamento estratégico que engloba uma série de aspetos dos quais depende o produto final e os quais

⁴ *Translog* é um *software* desenhado especialmente para o estudo da tradução que permite gravar todos os movimentos feitos pelo utilizador no computador, principalmente no processo de escrita de um texto. Para mais informação, consultar: <http://www.translog.dk/default.asp?id=20>

se relacionam e modificam entre si. O fluxograma que se segue (Fig. 1) espelha o entendimento feito sobre o processo tradutivo no âmbito desta tese.



Fig. 1: Fluxograma do processo tradutivo

Como pode ser observado no fluxograma (Fig. 1) apresentado, o processo tradutivo, os estilos de aprendizagem e a documentação estão relacionados entre si porque respondem a um comportamento estratégico do tradutor, isto é, em cada um destes níveis o tradutor realiza ações estratégicas, que partem da sua concepção sobre o processo, com a finalidade de produzir um texto de chegada. Resumidamente, falamos de um comportamento estratégico porque são criados, pelo tradutor, uma série de meios e/ou planos para atingir um fim.

No que diz respeito ao faseamento do processo tradutivo podemos dizer que se trata de estratégias de compreensão e decodificação do texto de origem e recodificação na língua de chegada e de processos estratégicos de tomada de decisões. Relembramos que no capítulo sobre o processo tradutivo (capítulo 1.1), falamos dos diferentes conceitos

existentes sobre a tradução e fazemos referência aos principais estudos empíricos sobre o processo. Também abordamos o tópico referente à competência tradutológica, investigada em pleno pelo grupo PACTE⁵(2003) e cuja ênfase recai sobre o estudo do *know-how* dos tradutores.

Por outro lado, o ato de documentar-se representa também um comportamento estratégico de recolha e seleção de recursos e informação pertinente para o trabalho do tradutor. Salientamos que no capítulo sobre a documentação em tradução abordamos o conceito de documentação, assim como a aplicação do mesmo em tradução. Assinalamos, igualmente, as diferentes fontes de documentação existentes como recursos de apoio à tradução.

Em relação aos estilos de aprendizagem, estes correspondem a comportamentos estratégicos cognitivos (preferidos, habituais ou naturais) que o tradutor manifesta perante uma tarefa de tradução. No capítulo sobre os estilos de aprendizagem recolhemos os distintos conceitos existentes sobre os mesmos, assim como os modelos de estilos de aprendizagem e os modelos que são aplicados à tradução.

1.1 A tradução e o processo tradutivo

Apesar da antiguidade da atividade de tradução e das reflexões que foram sendo feitas ao longo dos séculos, só podemos verdadeiramente falar de estudo científico da tradução – tradutologia – a partir do séc. XX. Dada a vastidão de áreas que a tradução abrange, alguns autores, como Hurtado Albir (2001), tentam defini-la como fenómeno complexo que pode ser observado sob diferentes pontos de vista. Assim a autora apresenta

⁵ PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación): grupo de investigação formado em 1997, liderado por Amparo Hurtado Albir, que se dedica ao estudo da competência tradutológica. Para mais informação, consultar: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>

definições de tradução que refletem diversas perspetivas. A tradução pode ser vista como uma atividade entre línguas, como atividade textual, como um ato de comunicação e como um processo. Seguidamente, oferecemos um panorama da tradução à luz destas perspetivas, inspirado em Hurtado Albir (*ibid*: 37ss).

1.1.1 Conceito de tradução

São inúmeras as definições de tradução. Se fizermos uma revisão histórica do conceito de tradução, poderemos observar as várias vertentes do mesmo. Observámos em alguns casos uma conceção meramente linguística da tradução, assim como outras noções onde é valorizado o contexto social e cultural da tradução, e ainda, definições que dão conta da importância do processo mental do tradutor. Não podemos descurar também os conceitos de cariz intertextual, onde os protagonistas são os textos de partida e de chegada. Podemos inclusive afirmar que muitas destas perspetivas se encontram interligadas, como veremos a seguir.

Vinay e Darbelnet definem a tradução como uma atividade interlinguística e apontam que traduzir consiste em "passar de uma língua A a uma língua B para expressar uma mesma realidade" (1958 *apud* Hurtado Albir, 2001: 37). É de realçar que esta definição inclui apenas o lado linguístico da tradução.

Catford (1965: 20) assinala que a tradução consiste em "substituir o material textual de uma língua (língua de partida) por material textual equivalente de outra língua (língua de chegada)". Embora esta definição parece dar ênfase ao carácter textual da tradução, Catford reforça a sua definição afirmando que sendo a tradução uma operação entre línguas, é necessário que qualquer teoria de tradução seja desenhada com base numa teoria da linguagem, isto é, uma teoria linguística.

Para Vázquez Ayora (1977: 50) a tradução é um processo de descodificação linguística cujo resultado final deve ser um texto que cumpra com as normas estilísticas da língua de chegada. Eis um conceito baseado nos procedimentos da Estilística Comparada.

Delisle e Bastin definem a tradução como um processo que consiste em estabelecer equivalências interlinguísticas e afirmam que "la actividad de traducción se define como la operación que consiste en determinar la significación pertinente de los signos lingüísticos en función de un sentido concretizado dentro de un mensaje y en restituir integralmente ese mensaje mediante los signos de otro idioma" (Delisle e Bastin 1997:76).

Seleskovitch contraria as definições meramente linguísticas da tradução ao afirmar que "traduzir significa transmitir o sentido das mensagens de um texto e não converter em outra língua a língua na qual o texto está redigido" (1984 *apud* Hurtado Albir, 2001: 38).

House retoma o carácter textual da tradução e afirma que a tradução consiste na "substituição de um texto na língua de partida por um texto pragmática e semanticamente equivalente na língua de chegada" (1977 *apud* Hurtado Albir, 2001: 38).

Em termos de uma abordagem intercultural do conceito de tradução encontramos a definição de Nida e Taber (1969: 12) que assinalam que a tradução "consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style". Os autores consideram que a "reprodução da mensagem" do texto de partida no texto de chegada exige um conjunto de operações tanto gramaticais como lexicais, onde de facto prevalece o significado da mensagem e não tanto a forma da expressão a traduzir, salientando assim o carácter comunicativo da tradução.

Hatim e Mason (1990: 3) consideram que a tradução é "um processo comunicativo que ocorre num contexto social". Esta definição dá importância ao papel do contexto num ato de comunicação, uma vez que o recetor da tradução deve receber toda a informação que o autor do texto de partida tencionou expressar, não só a nível linguístico mas a nível social, cultural, etc.

Hermans descreve a tradução como uma prática comunicativa e afirma que a mesma "tem lugar numa situação comunicativa e que os problemas de comunicação se podem definir como problemas de coordenação interpessoais, que, ao mesmo tempo, formam parte da ampla família de problemas de interação social" (1991 *apud* Hurtado Albir, 2001: 39).

De acordo com Hurtado Albir (2001: 39), Snell Hornby e Hewson e Martin falam da tradução como "ato transcultural" e "equação cultural" respetivamente. Estas definições propõem uma transferência da mensagem original à cultura de chegada, adaptando o conteúdo da mesma se for necessário.

Por outro lado, Reiss e Vermeer (*apud* Hurtado Albir, 2001: 39) e Nord (1997a) sustentam que o critério fundamental da tradução é a finalidade, isto é, manter a intencionalidade do autor no texto de chegada.

Steiner (1992: 29) aponta que "the schematic model of translation is one in which a message from the source-language passes into a receptor-language via a transformational process", entendendo este processo de transformação como a necessidade de análise e reexpressão da mensagem na língua de chegada.

Mais tarde, Lederer (*apud* Hurtado Albir, 2001: 39) retoma o conceito de Steiner (1992) e defende que a tradução é um processo de análise e reexpressão, porque só ao compreender o texto de partida (a nível de sentido) será possível expressá-lo com todas as considerações estilísticas pertinentes na língua de chegada.

Uma visão mais abrangente do que significa a palavra tradução foi aquela exposta por Bell (1991:26), que sugere que existem três significados para este termo. O primeiro significado está relacionado com o processo, com a atividade de traduzir mais do que propriamente o produto; o segundo significado diz respeito ao produto do processo ou texto de chegada, e o terceiro significado tem a ver com a tradução, o conceito abstrato que encerra tanto o processo de tradução como o produto de tal processo. O autor afirma que para estudar a tradução e os processos envolvidos nesta, é necessário o apoio das ciências cognitivas que explicam o processo mental do tradutor e, uma vez que o processo envolve também a linguagem, é essencial o apoio da linguística, neste caso a linguística

que lida com os fatores psicológicos e sociais do uso da língua, isto é, a psicolinguística (que estuda o que se passa na mente do tradutor) e a sociolinguística (que coloca o texto de partida e o de chegada nos seus respetivos contextos culturais). Resumidamente, o autor apresenta no seu conceito duas vertentes da tradução: a cognitiva e a linguística.

Também temos a noção de tradução como atividade mental desenvolvida por um sujeito, que foi estudada por autores como Krings (1986), Königs (1985), Lörscher (1986), entre outros, e cujos estudos empíricos mencionaremos no próximo subcapítulo.

Como foi possível observar, a complexidade da tradução não permite estabelecer um único conceito sobre a mesma mas mostra as suas múltiplas facetas. Seja desde a sua tradição filológica ou científica, bem assinalada por Bernardo (2009), a tradução é uma ponte que permite a comunicação entre línguas e culturas diferentes através do trabalho de um sujeito que reformula/reexpressa/transfere um texto de uma língua a outra, tendo em conta fatores linguísticos e extralinguísticos que envolvem tanto o texto de partida como o de chegada. Desde o ponto de vista do presente trabalho de investigação, entendemos a tradução como um processo no qual interagem uma série de fatores que espelham as estratégias do tradutor. São estes fatores a sua abordagem do processo de tradução como tal, a maneira como apreende / assimila informação (e como isto se reflete no processo tradutológico) e as ferramentas de documentação que possui e domina, tudo isto condicionado pelo contexto em que o tradutor se encontra inserido. O conceito de tradução, como qualquer outro, tem-se desenvolvido em períodos sucessivos, ao ritmo das mudanças sociais e culturais que acompanham a evolução histórica da Tradução.

1.1.2 O processo tradutivo

A abordagem processual no estudo da tradução desenvolveu-se graças aos primeiros trabalhos realizados por autores alemães nos anos 1980 (Krings, Königs, Lörscher, entre

outros). Estes autores procuraram investigar os processos mentais que surgem durante o processo de tradução. Assim, foram realizados inúmeros estudos empíricos sobre diversas variáveis que influenciam o processo tradutivo. Devido à quantidade de trabalhos publicados nos últimos anos, efetuaremos no presente capítulo uma súmula de alguns dos principais estudos e dos seus resultados.

Na sequência da importância, para a teoria e metodologia da tradução, dos estudos empíricos existentes sobre o processo de tradução, surgiu também a necessidade de abordar, no presente capítulo, um assunto que está interligado com o processo tradutivo: a competência tradutológica. Esta ligação surge porque, ao traduzir, a competência do tradutor revela-se através de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam o decorrer do processo tradutivo.

1.1.2.1 Estudos empíricos sobre o processo tradutivo

Como referido anteriormente, os primeiros trabalhos empíricos desenvolvidos sobre o processo de tradução datam de 1980. Orozco (2000: 44) classificou os principais estudos de tradução que seguiram métodos empíricos e/ou experimentais desde 1980 e que, no geral, analisam o processo de tradução. A autora fez uma classificação onde recolhe mais de 30 investigações, ordenadas cronologicamente, que aqui reproduzimos (Fig. 2). Na primeira coluna é indicada a referência bibliográfica, na segunda o objetivo da investigação, na terceira o número de participantes e na quarta é especificada a tarefa realizada pelos sujeitos assim como as técnicas de recolha de dados utilizadas.

Como é possível verificar na seguinte tabela (Fig. 2), existe uma grande variedade de investigações onde prima o uso dos TAPs como técnica de recolha de dados.

INVESTIGADOR (REF. BIBLIOGRÁFICA)	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	MUESTRA	TÉCNICA DE RECOPIACIÓN DE DATOS
Dollerup, 1982	Analizar las técnicas de traducción y estrategias de traducción entre el danés y el inglés.	55 sujetos	- Tarea: traducciones - Corrección y análisis de las traducciones
Dechert y Sandrock, 1986	Analizar la unidad de traducción durante el proceso de traducción	Estudio de caso	- Tareas: traducción dir. - TAP (audio)
Krings, 1986 y 1987	Analizar las estrategias utilizadas para resolver problemas durante el proceso de traducción en estudiantes de lengua extranjera	8 sujetos	- Tareas: trad. dir. e inv. - TAPs (audio) - Cuestionarios
Jääskeläinen, 1987	Analizar el proceso de trad. en estudiantes de traducción, comparando novatos con expertos	4 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Krings, 1988	Analizar el proceso de traducción en un traductor profesional bilingüe	Estudio de caso	- Tareas: traducciones - TAP (audio)
Königs, 1987	Analizar los problemas léxicos y sintácticos durante el proceso de trad.	5 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio)
Gerloff, 1987	Estudio piloto para observar el tipo de datos que ofrecen los TAPs y elaborar un sistema de codificación de datos que facilite su análisis.	5 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio) - Corrección de las trad.
Gerloff, 1988	Comparar el proceso de trad. y la calidad del producto en estudiantes de trad., bilingües y traductores profesionales	12 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs (audio y vídeo)
Jääskeläinen, 1989	Analizar las diferencias en el papel del encargo de traducción en el proceso de traducción de expertos y novatos.	4 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Séguinot, 1989	Analizar el proceso de traducción, con especial atención al encargo de traducción, la edición y corrección.	Estudio de caso	- Tarea: traducciones - TAP (audio y vídeo)
Tirkkonen-Condit, 1989	Analizar los criterios utilizados en la toma de decisiones durante el proceso de traducción	3 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Jääskeläinen, 1990	Analizar la atención consciente durante el proceso de traducción	12 sujetos	- Tarea: traducción dir. - TAPs (audio)
Tirkkonen-Condit, 1990	Analizar las diferencias en la toma de decisiones entre traductores profesionales y estudiantes de traducción	3 sujetos	- Tareas: traducciones directas - TAPs (audio)
Tirkkonen-Condit y Jääskeläinen, 1991	Analizar los procesos automatizados en el proceso de trad. de novatos y expertos	7 sujetos	- Tareas: traducciones - TAPs (audio)
Kussmaul, 1991	Analizar la creatividad dentro del proceso de traducción	2 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Lörscher, 1991, 1992a y 1996	Analizar las estrategias utilizadas para resolver problemas durante el proceso de traducción	52 sujetos	- Tareas: traducciones orales, dir. e inv. - TAPs (audio)
Séguinot, 1991	Analizar las estrategias de aprendizaje de traducción, conscientes o inconscientes, de estudiantes de traducción	195 sujetos	- Tarea: traducciones directas e inversas - TAPs (audio y vídeo)
Bélanger, 1992	Analizar la cohesión en traducción	Estudio de casos	-Tarea: análisis de trad. (por parte del investigador)
Demers, 1992	Analizar diversos rasgos lingüísticos en las traducciones entre el inglés y el francés	Estudio de casos	-Tarea: análisis de trad. (por parte de la investigadora)
Mondhal y Jensen, 1992	Analizar el uso y la representación de los conocimientos lingüísticos en el proceso de traducción	N.C. (al menos 4 sujetos)	- Tarea: traducciones inv. - TAPs (simultáneos y retrospectivos, audio y vídeo)
Tirkkonen-Condit, 1992	Analizar la función de conocimientos lingüísticos y enciclopédicos en el proceso de traducción de traductores profesionales	3 sujetos	- Tarea: traducciones inv. -TAPs (audio)
Englund, 1993	Analizar los cambios semánticos del ruso al sueco atribuibles al proceso de comprensión	N.C.	- Tarea: traducciones dir. orales y escritas - TAPs (audio) - Ordenador
Fraser, 1993	Analizar aspectos de transferencia cultural durante el proceso de traducción	12 sujetos	- Tarea: traducciones -TAP retrospectivos (audio)

Kussmaul, 1995	Analizar la creatividad dentro del proceso de traducción, teniendo en cuenta, en ocasiones, los errores, las estrategias de resolución de problemas y el uso de diccionarios	N.C. (entre 8 y 15 sujetos)	- Tarea: traducciones - TAPs (audio) dialogados e individuales. - Dos evaluadores en 1 caso
Alves, 1996	Analizar aspectos lingüísticos y culturales de las traducciones para mejorar su enseñanza	24 sujetos	- Tarea: traducciones dir. - TAPs - Cuestionarios
Dancette y Menard, 1996	Analizar los procesos de comprensión en la traducción	5 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio y vídeo)
Königs y Kauffmann, 1996	Obtener información sobre el proceso de traducción tal como se produce realmente (no como se debería producir)	3 sujetos	- Tarea: traducciones inversas literarias - TAPs
Mondhal y Jensen, 1996	Analizar el uso de las estrategias de búsqueda léxica en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera	10 sujetos	- Tarea: traducciones inversas - TAPs (audio)
Tirkkonen-Condit y Laukkanen, 1996	Analizar el aspecto afectivo en la toma de decisiones durante el proceso de traducción	4 sujetos	- Tarea: trad. dir. e inv. - TAPs (audio)
Atkins y Varantola, 1997	Analizar el uso de diccionarios durante el proceso de traducción	32 sujetos	- Tarea: traducciones - Cuestionarios
Hansen, 1997	Analizar la influencia de la cultura danesa en la enseñanza de traducción en un centro de formación (CBS)	40 sujetos	- Tarea: trad. dir. e inv. - ordenador - producción escrita libre
Kiraly, 1997	Identificar los problemas que plantean la enseñanza y la evaluación tradicional de la traducción y buscar posibles soluciones	18 sujetos	- Tarea: traducciones - TAPs - Cuestionarios - Evaluación de las trad.
Kussmaul, 1997	Analizar los procesos mentales de resolución de problemas que resultan en trad. creativas	Estudio de casos	- Tarea: traducciones - TAPs (audio)
Neunzig, 1997	Validar el ordenador como medio de simulación de clases de traducción	30 sujetos	- Tarea: traducciones - Ordenador - Cuestionarios

Fig. 2: Classificação cronológica dos estudos empíricos de tradução (Orozco 2000: 40)

Como é possível observar na classificação de Orozco (2000), desde os anos 1980 que são realizadas investigações empíricas sobre o processo de tradução. Verifica-se na tabela supracitada (Fig. 2) que, após os primeiros estudos, foram aparecendo outros baseados também no processo psicolinguístico da tradução e que utilizavam a mesma metodologia: recolha e análise de dados introspectivos verbalizados através de protocolos em voz alta.

No geral, o objetivo destes estudos foi investigar a natureza dos processos mentais e as estratégias envolvidas na tradução. Antes da realização destes estudos, não existiam dados científicos sobre o processo mental que ocorre durante a tradução.

Cada um destes trabalhos representa um avanço para o entendimento do processo de tradução, e os resultados confirmam a utilidade que a recolha de dados em protocolos e a análise dos mesmos tem para os estudos de tradução.

Assim, é relevante recapitular alguns dos estudos realizados nesta área e que contribuíram para o melhor conhecimento do processo tradutivo.

Dechert e Sandrock (1984)

Dechert e Sandrock (1984 *apud* Kiraly, 1995: 42) selecionaram para o seu estudo um estudante universitário de Filologia Inglesa de nível avançado, ao qual solicitaram que produzisse dados introspectivos enquanto traduzia (dados recolhidos com recurso aos TAPs). O texto original que teve de traduzir para o alemão estava em língua inglesa e foi retirado de um livro didático desenhado para ser utilizado no 10º ano de escolaridade. Para esta experiência, o sujeito estava condicionado em relação ao tempo que era de 15 minutos e tinha acesso ao dicionário.

Dechert e Sandrock (*ibid.*: 43) gravaram as verbalizações do sujeito assim como o tempo que o mesmo dedicou a pensar e falar sobre cada unidade de tradução. Entre as características observadas, os autores notaram que a frase era a unidade de tradução básica e que uma vez que é encontrada uma solução para um problema de tradução, o sujeito tende a manter a solução inicial. Também concluíram que, apesar das diferenças, o sujeito tem tendência a manter a sintaxe do texto original no texto de chegada. Prefere traduzir unidades de tradução de nível reduzido (nível morfológico e sintático) e só segue para uma unidade mais complexa quando o problema de tradução não é resolvido.

Gerloff (1986)

O trabalho de Gerloff (1986) constou de um projeto piloto na Universidade de Harvard, realizado com cinco estudantes americanos de Francês. Os alunos produziram dados em voz alta (recolhidos através dos protocolos ou TAPs) enquanto traduziam um texto do francês para o inglês. Não lhes foi permitido utilizar dicionários, partindo da hipótese de que a ausência de ferramentas permitiria obter mais estratégias seguidas pelo aprendente.

Gerloff (1986: 253) desenvolveu dois sistemas de categorização para a análise dos protocolos. O primeiro foi um sistema de categorização das estratégias de processamento textual dos sujeitos. Para tal, empregou 35 categorias divididas em 8 grupos:

1. Identificação do problema (identificar palavra como desconhecida, identificar erro no texto original, etc.)
2. Análise linguística (análise sintática, gramatical, lexical)
3. Armazenamento e recuperação da informação (procura de equivalentes na memória, uso de dicionários)
4. Pesquisa geral e seleção (gerar sinónimo, gerar significado alternativo, definir, dar um possível equivalente, omissão, etc.)
5. Inferência e raciocínio (uso do conhecimento do mundo, uso do conhecimento baseado na experiência, referência ao uso que o autor do texto original fez de um determinado termo, uso da estrutura lógica do texto para predizer o significado do termo, etc.)
6. Contextualização do texto (uso do contexto do texto para procurar soluções para determinados problemas de tradução, etc.)
7. Edição (correção do texto, verificação da qualidade do produto, correção da pontuação, etc.)
8. Uso da língua e monitorização (controlo) da tarefa (comentários sobre descoberta de equivalentes «eureka», risos, comentários sobre si próprio como aprendente e autodidata, informação do investigador sobre a situação, dirigindo-se diretamente a ele e fazendo comentários sobre a mesma, etc.)

O segundo sistema desenhado por Gerloff (1986: 246) proporcionava categorias para identificar a unidade de análise na tradução:

1. Morfema / fonema.
2. Palavra.
3. Grupo (mais de uma palavra, não uma oração completa).
4. Oração.
5. Frase.

Este sistema permitia a Gerloff (1986: 255) observar a quantidade e proporção de procedimentos realizados em cada língua e em cada nível linguístico de análise. Também permite comparar análises entre sujeitos, por exemplo para saber se os tradutores profissionais têm tendência a traduzir unidades mais longas do que os aprendentes. De igual modo, é possível identificar as preferências quanto a estratégias por parte do tradutor. Para além disso, a análise dos protocolos revelou diferentes estratégias: estratégias de recuperação, de análise e de inferência. As diferenças individuais no uso das estratégias empregadas estão relacionadas com o sucesso na compreensão e tradução de cada passagem do texto original.

Os estudos de Dechert e Sandrock e Gerloff são dos pioneiros na investigação empírica em tradução. De facto, foram estes autores, entre outros, que começaram a utilizar e a popularizar os protocolos em voz alta. Como a grande maioria dos estudos empíricos incipientes em tradução, estes autores recorreram à colaboração de sujeitos que não pertenciam à área da tradução (estudante de filologia e estudantes de língua francesa respetivamente). É evidente que este fator é uma condicionante, porque estamos a falar de sujeitos que não pertencem à área que se está a estudar. Contudo, não podemos negar que ambos os estudos trouxeram reflexões importantes sobre o processo tradutivo. O estudo de Dechert e Sandrock, por exemplo, revelou a importância de determinados elementos durante o processo tradutivo, principalmente das unidades de tradução; e o estudo de Gerloff evidenciou as estratégias de resolução de problemas por parte dos aprendentes e a utilização ou não de fontes de documentação, isto é, a competência tradutológica do sujeito. Queremos salientar ainda o sistema de categorização utilizado por Gerloff para a análise dos protocolos, que é bastante elucidativo — em algumas das suas categorias — do processamento textual e do processo de tradução efetuado pelos aprendentes que observámos na nossa investigação.

Os estudos referidos anteriormente, entre outros, serviram de base para investigações posteriores. De seguida vamos expor aqueles estudos que são, provavelmente, os mais representativos no que toca à investigação empírica em tradução, porque são amplamente referidos na literatura sobre tradução e porque continuam vigentes. Embora Rodrigues

(2002: 24) considere estes estudos como sendo apenas "modelos teóricos da tradução", a verdade é que forneceram dados bastante pormenorizados sobre o processo tradutológico e, talvez o mais importante, continuam a ser de enorme ajuda para o melhor conhecimento do processo. Por exemplo, como veremos mais adiante, Alves (1995) baseia o seu modelo do processo tradutológico no modelo de Königs (1985), o que é revelador da atualidade e idoneidade destes modelos. Basicamente, na nossa opinião, os estudos atuais são fundamentalmente uma recriação dos estudos já existentes com melhorias nos aspetos em que foram verificadas lacunas e com o auxílio de novas ferramentas de recolha de dados que eram inconcebíveis em tempos passados.

Krings (1986)

O estudo de Krings (1986: 264) foi realizado com oito falantes nativos de alemão, que em breve seriam professores de Francês no ensino secundário. Quatro dos sujeitos traduziram para o francês e os restantes para o alemão. A justificação, de acordo com o autor, para a escolha dos sujeitos foi que o processo de tradução nestes sujeitos não estaria totalmente automatizado e poderia, conseqüentemente, ser investigado através de métodos de pesquisa introspectivos. Os textos escolhidos por Krings (*ibid.*: 264) incluíam uma ampla variedade de possíveis problemas de tradução. Os alunos puderam consultar todas as fontes de documentação a que estavam habituados. Durante a tradução, Krings (*ibid.*: 265) utilizou os TAPs, isto é, solicitou aos sujeitos que verbalizassem tudo aquilo que viesse à sua mente enquanto estivessem a traduzir e recolheu esses dados introspectivos em cassetes para posterior análise.

A comparação de dados introspectivos recolhidos com a tradução final ajudou a estabelecer a natureza das estratégias usadas pelos sujeitos no processo de tradução. Com base em 454 problemas de tradução identificados nos dados recolhidos, Krings (*ibid.*: 268) criou o seguinte modelo em forma de fluxograma (Fig. 3) que delineia sequências de processos cognitivos identificáveis, relacionados com qualquer problema de tradução:

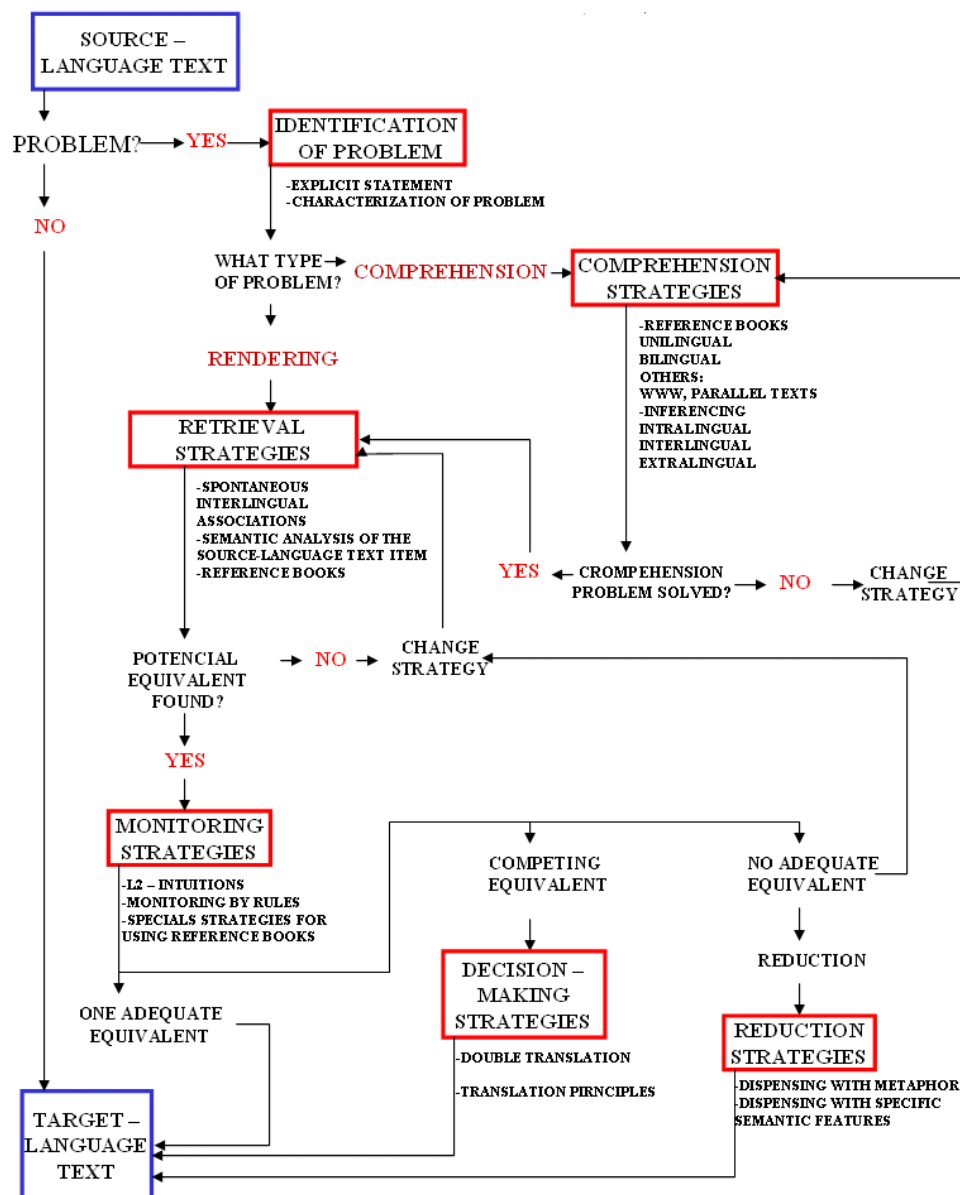


Fig. 3: Fluxograma do processo tradutivo (Krings 1986:269)

Neste fluxograma, o autor, que empregou a terminologia das estratégias de comunicação de Faerch e Kasper (1983 *apud* Krings, 1986: 268), classificou todas as estratégias encontradas em cinco grandes grupos: estratégias de compreensão ou de recepção (*comprehension strategies*), estratégias de procura/recuperação de equivalentes (*retrieval strategies*), estratégias de avaliação (*monitoring strategies*), estratégias de tomada de decisões (*decision-making strategies*) e estratégias de redução (*reduction strategies*).

As estratégias de compreensão ou de receção (*comprehension strategies*) são aquelas utilizadas quando surge um problema de receção na tradução. Krings aponta como estratégias de compreensão mais utilizadas a inferência, o uso de livros de referência, a paráfrase e a pesquisa de equivalentes em dicionários bilingues com posterior confirmação dos mesmos em dicionários monolíngues. Refere que:

Comprehension strategies emerge as a consequence of comprehension problems. When encountered in a text to be translated, comprehension problems lead inevitably to translation problems. It seems however that no counter-check of adequate rendering is undertaken if the translation can be carried out smoothly. Or to put it another way: The semantic processing of the source language text seemed to be just as deep as required by the translation. (Krings, 1986: 270)

As estratégias de procura/recuperação de equivalentes (*retrieval strategies*), são estratégias usadas conscientemente pelo sujeito para recordar um termo esquecido, por exemplo, esperar que o termo venha à mente, recorrer às semelhanças do termo na L1 e na L2, pesquisa através de outras línguas, etc. Krings (*ibid.*: 271) afirma que a estratégia de procura/recuperação de equivalentes mais importante no processo tradutivo dos sujeitos observados foi a recuperação de associações interlinguísticas fixas. A maioria destas associações ocorria ao nível da palavra e consistia em dois termos lexicais diretamente interligados. Contudo, quando esta associação entre os dois termos não existia, o processo consistia mais na procura de "um equivalente" do que na procura "do equivalente". O autor refere como segunda estratégia mais importante o recurso a termos semanticamente relacionados e afirma que quando não foi possível a recuperação de associações interlinguísticas, os sujeitos recorreram ao uso de sinónimos, da paráfrase, de termos supraordenados, etc. para a escolha de um potencial equivalente. Krings (1986) indica que um aspeto característico destes sujeitos foi a alternância entre as estratégias de procura/recuperação de equivalentes e de avaliação (*monitoring strategies*), uma vez que quando os sujeitos obtinham um potencial equivalente passavam imediatamente para a avaliação do mesmo.

As estratégias de avaliação (*monitoring strategies*) são aquelas utilizadas para comprovar que o equivalente procurado ou "recuperado" através da estratégia anterior é o adequado (por exemplo, o controlo de interferências lexicais, falsos amigos, etc.). Krings designou *spot-the-difference strategy* como a principal estratégia de avaliação encontrada nos dados recolhidos, e sobre a mesma diz:

By comparing the source language and the target language items, the subjects looked for differences between them. As soon as they found differences in meaning, connotation, style or use, they took these as a contraindication against the potencial equivalent in question" (*ibid.*: 272)

Sobre as estratégias de tomada de decisões (*decision-making strategies*), Krings (*ibid.*: 273) refere que estas são utilizadas quando as estratégias de procura e avaliação de equivalentes não produziram a solução desejada. Assim, o sujeito tende a recorrer a estratégias específicas de tomada de decisões que Krings denominou *translation principles* e oferece alguns exemplos destes princípios:

1. If all competing potencial equivalents turn out to be equally appropriate or inappropriate, take the most literal one or take the shortest one.
2. If one of the equivalents is to be found in the bilingual dictionary and the other one is not, take the one from the dictionary or if all equivalents concerned are in the dictionary, take the one that precedes the others.... (*ibid.*: 273)

Para a aplicação destes princípios, o tradutor deve confiar plenamente na sua capacidade para resolver os problemas que vão surgindo ao longo da atividade tradutiva. Esta segurança em si mesmo e nas suas capacidades exerce um papel importantíssimo no momento de tomada de decisões.

As estratégias de redução (*reduction strategies*) são usadas quando um problema de tradução só pode ser resolvido através de uma redução formal ou funcional. De acordo com Krings (*ibid.*: 273), o recurso a esta estratégia é muito frequente quando, por exemplo, o sujeito encontra um elemento metafórico e o substitui por um elemento não metafórico na língua de chegada.

Krings (1986) descobriu que a maior parte das estratégias básicas utilizadas pelos indivíduos eram as mesmas independentemente da direção da tradução (direta/inversa) mas a ordem de aplicação das mesmas dependia enormemente da direção para a qual se traduz.

Os modelos propostos pelo autor sugerem que os procedimentos seguidos pelos sujeitos são lineares, de modo que cada sujeito foi seguindo uma progressão sistemática de uma estratégia para a outra, apesar de alguns avanços e retrocessos no uso de estratégias de procura/recuperação de equivalentes e de avaliação.

Rodrigues (2002: 40), numa síntese do trabalho de Krings (1986), destaca alguns aspetos deste estudo. Rodrigues aponta que, de acordo com Krings (1986), os modelos tradutivos subjacentes da investigação descrevem um padrão comportamental onde a aplicação de uma estratégia depende da perceção de um problema de tradução. Caso o sujeito não encontre problemas na tradução de uma determinada unidade (palavra, expressão ou frase), realiza a transposição de um idioma para o outro. Porém, isto não significa que a solução encontrada pelo sujeito seja correta, como observaram outros autores em críticas ao estudo de Krings (Hönig e Kussmaul *apud* Rodrigues, 2002: 41). Para além disso, Rodrigues relembra que Krings (1986) refere que se o sujeito tem um problema de tradução, então aplica uma série de estratégias. As estratégias podem contribuir para o processo de solução do problema. O sujeito pode aplicar, por exemplo, uma estratégia de procura de equivalentes para solucionar o problema ou aplicar uma estratégia de avaliação, cujo objetivo é a verificação da pertinência da solução para o contexto em questão. Krings (1986) observou no seu estudo que muitas das estratégias são aplicadas de forma consciente. Contudo, não descarta que haja ativação inconsciente de determinados procedimentos durante o processo tradutivo. No geral, Rodrigues (2002) refere que pode ser constatado nos sujeitos do estudo de Krings (1986) que o seu desempenho durante a tradução foi, em muitos casos, modesto. Entre os inúmeros problemas encontrados pelo autor, destaca-se, com muita evidência, a falta de consciencialização dos sujeitos para o papel social da tradução. Os sujeitos interpretaram a experiência como um mero exercício de língua estrangeira que, indiretamente, acabou refletido na péssima qualidade de suas

traduções. Rodrigues aponta que os modelos propostos por Krings serviram como base para a observação de outros sujeitos com características semelhantes em estudos posteriores.

Apesar dos pontos menos favoráveis assinalados por Rodrigues (2002) ao estudo de Krings, podemos referir que esta investigação revelou-se importante para o entendimento do processo tradutivo no que diz respeito ao processo de identificação de problemas de tradução e às estratégias utilizadas para a sua resolução. É interessante o facto de que Krings se refere ao processo tradutológico como um processo que não é completamente linear. Embora assinale que os sujeitos seguem uma progressão sistemática de uma estratégia para outra, também aponta que há avanços e retrocessos no uso de algumas estratégias, nomeadamente estratégias de procura/recuperação de equivalentes e de avaliação.

Curiosamente, a documentação também é um tema indiretamente abordado por Krings no seu modelo. Se repararmos no fluxograma do processo de tradução do autor, podemos observar que entre as estratégias de compreensão e de avaliação estão contemplados recursos documentais como obras de referência (monolíngues, bilingues, etc.). Este facto revela a importância da documentação no processo tradutivo como estratégia de resolução de problemas.

Em definitivo, a investigação desenvolvida por Krings — muito embora não tenha sido baseada no estudo de aprendentes de tradução ou tradutores — foi pioneira no estudo da tradução como processo e alicerce para investigações posteriores.

Königs (1985)

O estudo de Königs (*apud* Kiraly, 1995: 46) envolveu cinco estudantes alemães: dois estudantes universitários do segundo semestre de filologia espanhola, dois estudantes prestes a completar o mestrado em língua espanhola e um tradutor profissional de alemão. Os indivíduos traduziram dois textos retirados de um folheto turístico

originalmente escrito em alemão e posteriormente traduzido para o espanhol. Os sujeitos foram filmados enquanto traduziam e produziam dados em voz alta.

Königs (*ibid.*: 46) identificou dois tipos de unidades de tradução, a) unidades traduzidas espontaneamente (unidades para as quais o tradutor identificou uma correspondência um-para-um na língua de chegada) e b) unidades que representam um problema de tradução.

Para categorizar estas unidades, o autor criou os chamados *Ad-hoc-Block* e o *Rest-Block*. No *Ad-hoc-Block* estão os processos automatizados que escapam à consciência do tradutor (unidades traduzidas automaticamente) e no *Rest-Block* estão os processos conscientes que têm por base a identificação de problemas de tradução (unidades que requerem uma pesquisa intensiva por parte do tradutor). Sobre estas unidades Königs refere o seguinte:

The ST (source text) elements which facilitates a spontaneous and adequate translation from a subjective point of view form the ad hoc-portion, while the ST elements which not lead to an automatic and immediate translation form the remainder-portion. These elements force the individual translator to look for an equivalent more intensely. The goal of this closer look at the text is to establish the contextual and functional meaning of the respective text structures and to enable the translator's specific translating competence to provide an adequate translation. (Königs, 1985: 34)

O autor determinou que as unidades que se encontram no *Rest-Block* são consideradas problemáticas devido a a) lacunas na competência do tradutor na língua de chegada, b) lacunas na competência tradutológica do tradutor, c) dificuldades linguísticas de tradução a nível de uma palavra, frase ou a nível textual, d) dificuldades específicas de conteúdo, ou e) dificuldades de desempenho.

Königs (*ibid.*: 36) assinala que o processo de tradução se conclui com a comparação, por parte do tradutor, do seu texto (resultado de equivalentes provenientes das categorias *Adhoc-Block* e *Rest-Block*) com o texto de partida e com o aperfeiçoamento de alguns aspetos que considera necessários. No gráfico que segue (Fig. 4), Königs reproduz a sua perceção do processo de tradução:

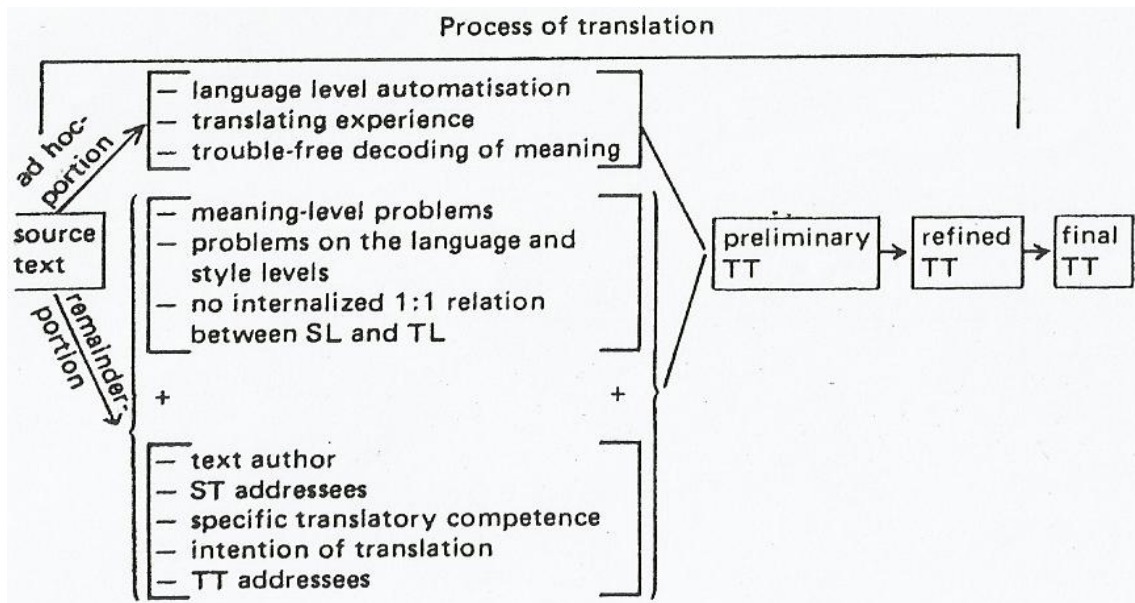


Fig. 4: Fluxograma do processo tradutivo (Königs 1985:36)

Königs descreve o que acontece quando não é possível obter equivalentes na categoria *Adhoc-Block* da seguinte forma:

If there is no ad hoc one-to-one association between the source language lexeme or combinations of lexemes and the target language (internalized by the translator), he is likely to use certain mental strategies to get a one-to-one association for the remainder-portion or to find another adequate correspondence. The strategies which may be adopted are: intralingual transformation in the source language, paraphrasing in the target text, introduction of explanations into the target text, consideration of the translator's individual target text's associations, deletions and borrowings. (ibid.: 38)

Assim, estratégias como a paráfrase, os empréstimos ou omissões são válidas quando não é possível obter equivalentes de forma automática, isto é, equivalentes provenientes do *Adhoc-Block*.

Para concluir podemos dizer que a criação das categorias *Adhoc-Block* e *Rest-Block* são o principal contributo de Königs para o estudo do processo tradutivo. De uma maneira clara, o autor consegue explicar que o processo tradutológico é o resultado da interação do processamento em ditas categorias, resultando tal interação na produção de um texto de chegada. No fundo, estas categorias realçam o facto do processo de tradução estar formado por um conjunto de subprocessos controlados e não controlados.

É de salientar também a importância da noção de "competência" no trabalho de Königs. O autor refere que parte dos problemas que surgem e que o tradutor não consegue resolver de forma imediata advém, entre outros fatores, de lacunas na sua competência enquanto tradutor. A competência tradutológica e a sua aquisição são, ainda hoje, um dos principais objetos de estudos nas mais diversas investigações sobre o processo tradutivo.

Lörscher (1986)

Lörscher (1986) é, provavelmente, um dos autores mais profícuos na investigação do processo tradutivo como veremos pela diversidade de publicações efetuadas. A sua investigação está baseada no projeto que leva a cabo desde 1983, cujo objetivo principal é analisar o desempenho tradutológico a nível psicolinguístico de sujeitos que traduzem oralmente (dados que recolheu em cassetes através dos TAPs). Lörscher (1986: 277) afirmava que a tradução oral revelava mais aspetos do processo de produção da língua e do processo de tradução do que a tradução escrita.

Segundo Lörscher (2002: 97), a sua investigação consta de três etapas. Na primeira etapa, o estudo do processo tradutivo é realizado com alunos de língua estrangeira de nível avançado. Na segunda etapa foram contemplados os processos efetuados por tradutores profissionais e na terceira etapa, que ainda está em fase de preparação, o processo de tradução de sujeitos bilingues.

Com base nas traduções e desempenho dos sujeitos ao longo das diversas etapas da sua investigação, Lörscher foi reconstruindo certas estratégias decorrentes do processo de

tradução. Digamos que é este outro objetivo do autor: a reconstrução das estratégias de tradução que operam dentro do processo tradutivo e que não são visíveis a olho nu.

Lörscher (*ibid.*: 100) indica que existem elementos das estratégias de tradução que podem ser "originais" ou "potenciais". Os elementos "originais", que Weffer (2012: 71) denomina também como elementos linguísticos, decorrem de problemas de tradução na sua fase de planeamento estratégico: por exemplo a identificação do problema, verbalização, procura de soluções, entre outros. Os elementos "potenciais" que Weffer (2012: 71) cataloga como sendo elementos não linguísticos, estão orientados para a tradução em si e ocorrem em fases não estratégicas do processo de tradução: por exemplo a monitorização, a paráfrase, entre outros.

No total, Lörscher (*ibid.*: 100) expõe 22 elementos de estratégias de tradução que encontrou no decorrer da sua investigação e os quais dividiu, como já foi referido, em "originais" e "potenciais".

Entre os elementos "originais" encontram-se:

RP: *Realizing a Translational Problem*. O sujeito identifica um problema relacionado com a tradução de um segmento do texto de partida na língua de chegada.

VP: *Verbalizing a Translational Problem*. O sujeito verbaliza um problema relacionado com a tradução de um segmento do texto de partida na língua de chegada.

→SP: *Search for a (possibly preliminary) Solution to a Translational Problem*. Procura de uma solução (possivelmente preliminar) para um determinado problema de tradução.

SP: *Solution to a Translational Problem*. Procura de uma solução para um determinado problema de tradução.

PSP: *Preliminary Solution to a Translational Problem*. Solução preliminar para um determinado problema de tradução.

SPa,b,c.: *Parts of a Solution to a Translational Problem*. Partes da solução de um determinado problema de tradução.

SP \emptyset : *A Solution to a Translational Problem is still to be found (\emptyset)*. Ocorre quando o sujeito ainda deve encontrar uma solução para um problema de tradução.

SP = \emptyset : *Negative (\emptyset) Solution to a Translational Problem*. Ocorre quando o sujeito, num determinado ponto de processo, não encontra uma solução para um problema de tradução.

PSL: *Problem in the Reception of the SL Text*. Problemas na compreensão ou interpretação do texto de partida.

Entre os elementos "potenciais" encontram-se:

MSL: *Monitoring (verbatim repetition) of SL Text Segments*. Monitorização de segmentos do texto de partida.

MTL: *Monitoring (verbatim repetition) of TL Text Segments*. Monitorização de segmentos do texto de chegada.

REPHR.SL: *Rephrasing (paraphrasing) of SL Text Segments*. Reformulação ou paráfrase de segmentos do texto de partida.

REPHR.TL: *Rephrasing (paraphrasing) of TL Text Segments*. Reformulação ou paráfrase de segmentos do texto de chegada.

CHECK: *Discernible Testing (= Checking) of a (preliminary) solution to a Translational Problem*. Avaliação da solução oferecida para um problema de tradução.

OSL: *Mental Organization of SL Text Segments*. Organização mental de segmentos do texto de partida.

OTL: *Mental Organization of TL Text Segments*. Organização mental de segmentos do texto de chegada.

REC: *Reception (first reading) of SL Text Segments*. Receção ou primeira leitura dos segmentos do texto de partida.

[TS] com: *Comment on a Text Segment*. Comentário sobre um determinado segmento do texto.

TRANS: *Transposition of lexemes or combinations of lexemes*. Transposição de lexemas ou de combinações dos mesmos.

T: *Translation of Text Segments without any problems involved*. Tradução de segmentos de texto que não contêm problemas de tradução.

→T2,3,... n: *Conceiving a Second, Third, etc. Translation Version*. Conceção de uma segunda, terceira, etc. versão da tradução.

ORG: *Organization of Translational Discourse*. Organização do discurso tradutivo.

Para Lörscher as estratégias de tradução são "procedures which the subjects employ in order to solve translation problems" (*ibid.*: 99). Assim, de acordo com o autor, as estratégias de tradução começam quando o sujeito se depara com um problema de tradução e terminam quando o mesmo encontra, ou não, uma solução para o problema de tradução. Entre o processo de percepção do problema e solução do mesmo, ocorrem uma série de atividades que são, precisamente, os supracitados elementos de estratégias de tradução.

De acordo com os dados recolhidos e tendo em linha de conta os elementos de estratégias de tradução anteriormente referidos, Lörscher (*ibid.*: 104) descreve cinco tipos de estruturas básicas de estratégias de tradução (Fig. 5), isto é, cinco passos estratégicos de resolução de problemas no decorrer do processo tradutivo:

Type	symbolization
I	RP – (P)SP# / SPØ
II	RP - →SP (P)SP# / SPØ
III	(RP)- VP- (P)SP# / SPØ
IV	(RP – (→SP)) - VP - (→SP) - (P)SP# / SPØ
V	(...) (P) Spa / SPaØ (...) (P)SPb / SPbØ (...)

Fig. 5: Estruturas básicas de estratégias de tradução (Lörscher, 1996: 28)

Segundo Lörscher (2005: 600), o tipo I é o caso mais fácil de descrever e consiste na identificação do problema (RP), seguida pela solução imediata (ou preliminar) do

problema ou o reconhecimento da insolubilidade momentânea do problema. De acordo com o autor, os tipos II, III e IV derivam do tipo I.

O tipo II, após a identificação de um problema de tradução, o sujeito pesquisa, encontra (SP) e verbaliza (VP) uma solução para o problema de tradução ou bem se apercebe de que não o pode resolver nesse momento.

No tipo III, o sujeito identifica o problema. Posteriormente, encontra uma solução (preliminar) e faz uma verbalização adicional do problema de tradução (VP).

O tipo IV compreende uma fase adicional de pesquisa ou procura de uma solução para o problema de tradução (SP) e uma verbalização (VP).

A estrutura de tipo V é nomeada por Lörscher (*ibid.*: 601) como *the splitting-up structure*, porque quando um problema de tradução complexo não pode ser resolvido na sua totalidade de uma só vez, os sujeitos tendem a dividir tal problema em várias partes (a, b, c) e tentam resolver cada parte sucessivamente. Estes elementos de estratégias de tradução combinam-se de forma específica para construir estruturas. Deste modo, as estratégias de tradução contêm uma ou mais de tais estruturas e o autor faz a distinção entre estruturas básicas (descritas anteriormente), expandidas e complexas.

As estruturas expandidas estão formadas por uma estrutura básica que contém uma ou mais expansões. Estas expansões são definidas como elementos adicionais da própria estratégia. Lörscher (*ibid.*: 601) dá como exemplo a estratégia RP - VP - \rightarrow SP - VP2 - \rightarrow SP - PSP que contém uma estrutura de tipo IV, isto é RP - (\rightarrow SP) - VP - (\rightarrow SP) - (P)SP, com dois elementos adicionais da própria estrutura (VP2, \rightarrow SP) ou duas expansões.

As estruturas complexas estão formadas por, pelo menos, duas estruturas básicas e/ou expandidas e/ou versões de tradução que são as possíveis traduções de uma unidade durante as fases estratégicas e não estratégicas. Por exemplo, sugere Lörscher (*ibid.*: 601), a estratégia VP - SPØ - \rightarrow SP - PSP contém uma estrutura do tipo III e II. A primeira termina em SPØ, isto é, termina com o sujeito a deixar o problema de lado a fim de tentar resolvê-lo mais tarde. A segunda parte da estratégia é a concretização de uma estrutura de tipo II, que termina com o sujeito a atribuir uma solução preliminar ao problema de tradução.

Todas estas estratégias que mencionámos anteriormente, incluindo estruturas expandidas, estão espelhadas na seguinte figura (Fig. 6) proposta pelo autor:

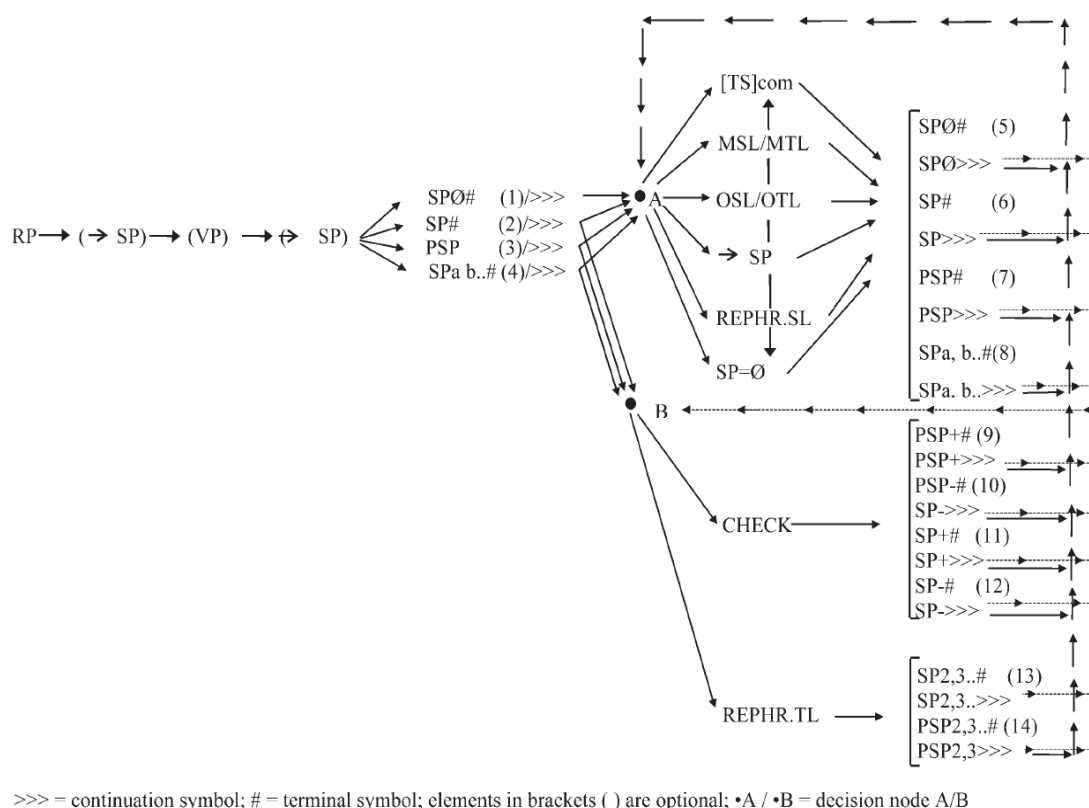


Fig. 6: Fluxograma de resolução de problemas de tradução de Lörscher (2005: 607)

Como bem assinala Gil-Bardají (2004: 89), a investigação levada a cabo por Lörscher, com recurso aos TAPs, permitiu-lhe desenvolver um modelo para a análise estratégica do processo de tradução. Podemos salientar, a modo de conclusão, que este modelo está formado por três níveis. O primeiro nível contém os elementos que fazem parte das estratégias de tradução ou *elements of translation strategies*, que são os processos mais pequenos de resolução de problemas, isto é, aquilo que acontece entre a identificação de um problema e a sua solução. Como foi observado, Lörscher (2005: 600) inclui neste nível 22 elementos, tais como a solução preliminar de um problema, a avaliação do mesmo, a procura de uma nova solução, etc. O segundo nível contém as estratégias de tradução ou *translation strategies*, que são a associação ou associações dos elementos estratégicos descritos no primeiro nível. Assim, uma sequência de vários elementos constitui uma

estratégia de tradução. Segundo a sua complexidade, estas estratégias ou estruturas de elementos estratégicos podem ser: 1) estruturas básicas (*basic structures*), 2) estruturas expandidas (*expanded structures*) e 3) estruturas complexas (*complex structures*). Finalmente, no terceiro nível encontram-se as versões de tradução ou *translation versions*, que são os processos entre duas estratégias ou entre uma estratégia e uma fase não estratégica (ou não linguística) e vice-versa.

Todo o trabalho desenvolvido por Lörscher veio patentear o carácter complexo do processo tradutológico e o fluxograma desenhado pelo autor é espelho de tal complexidade. Depois de analisar cuidadosamente a divisão que Lörscher faz das estratégias de tradução em elementos "originais" e "potenciais", parece que estamos perante duas fases do processo tradutivo. Uma primeira fase, quando surgem os tais elementos originais, onde é feita a tradução em si e, uma segunda fase — quando ocorrem os elementos potenciais —, onde é efetuado todo o trabalho de revisão da tradução. Esta reflexão leva-nos a atenuar a imagem intrincada que se possa ter do modelo de Lörscher. O facto de o autor ter optado pela codificação para conseguir retratar o processo tradutológico, tornou o seu modelo um pouco enredado. Contudo, com a codificação — que foi uma característica dos modelos dos anos 1990 — consideramos que Lörscher propôs-se mostrar detalhadamente as múltiplas situações que ocorrem entre a identificação do problema de tradução e a sua solução, deixando em evidência a não linearidade do processo tradutológico.

Alves (1996/1997)

O modelo de tradução proposto por Alves (1996) ressalta principalmente o papel das estruturas e processos da memória durante o processo tradutivo. O modelo do processo de tradução de Alves (ibid: 37) foi efetuado tendo como base o desempenho de vinte e quatro sujeitos com características diferentes, doze brasileiros e doze portugueses. Podemos afirmar, assim como o faz Rodrigues (2002: 43), que o estudo de Alves se destaca dos outros estudos principalmente por ter realizado a comparação entre grupos de sujeitos pertencentes a dois grupos culturais distintos. O modelo de tradução de Alves (1997: 22) tem como ponto de partida o trabalho de Königs (1985). Como é possível

observar na descrição realizada anteriormente sobre o modelo de Königs (1985), este descreve a interação entre duas categorias de processamento, *Adhoc-Block* e *Rest-Block*. Alves (1997:22) acrescentou a este modelo uma sub-categoria de processamento (inserida na categoria *Rest-Block*) na qual são processadas informações influenciadas pelo conceito da relevância que advém da teoria proposta por Sperber e Wilson (1986 *apud* Alves, 1997:22). Segundo Alves (1995 *apud* Rodrigues, 2002: 44), o conceito da relevância no processo tradutivo é reconhecido como sendo uma característica do processamento relacionada com uma contextualização de determinados processos comunicativos.

Como já foi referido, Alves (1997: 23) divide o processo tradutivo por etapas tendo em conta as duas categorias de processamento: *Adhoc-Block* e *Rest-Block*. Estas etapas foram recriadas pelo autor no seguinte fluxograma (Fig. 7):

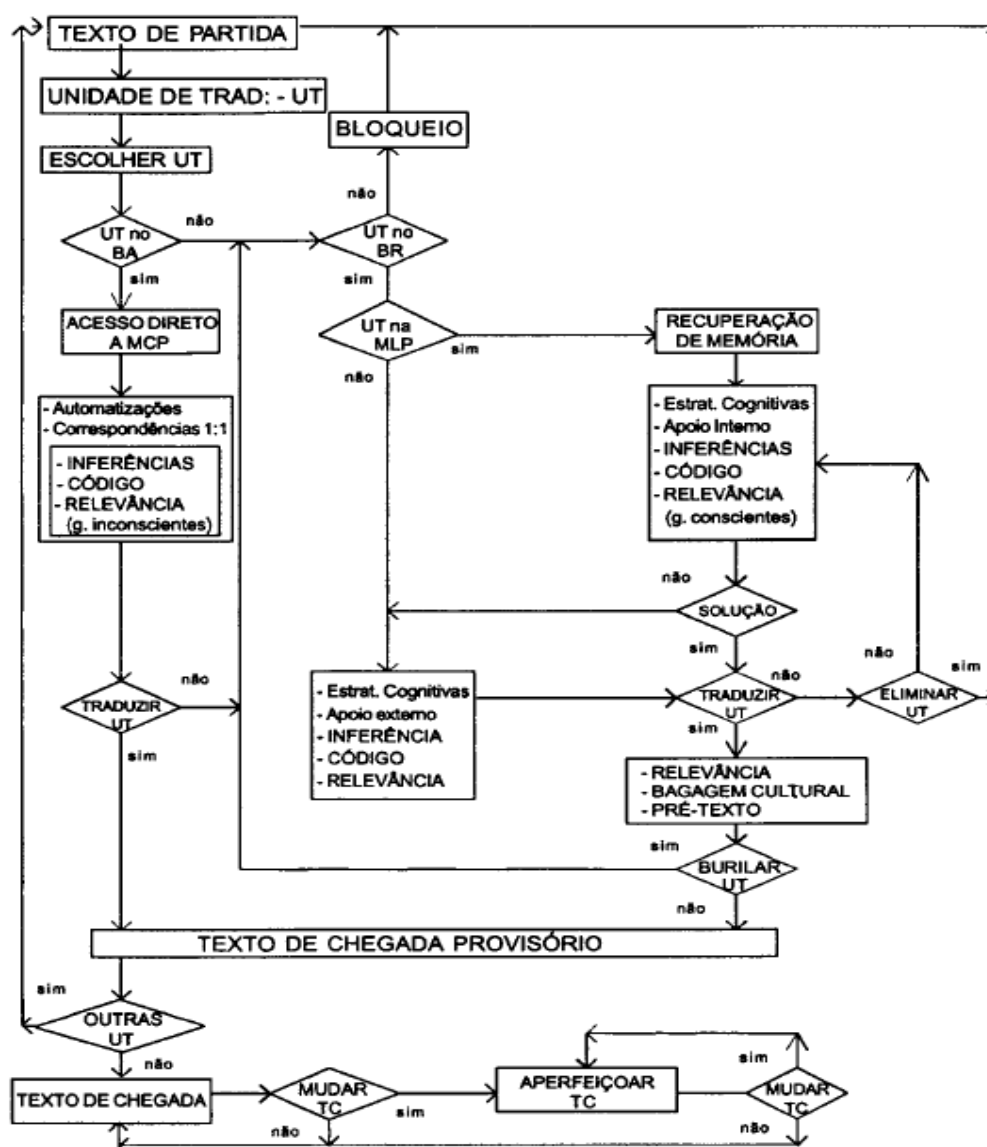


Fig. 7: Fluxograma de resolução de problemas de tradução de Alves (1997: 28)

Na categoria *Adhoc-Block*, Alves (*ibid.*: 23) refere-se à automatização que tem a ver — como o nome indica — com processos automáticos, isto é, quando a solução de um problema de tradução surge de forma automática (processos não controlados/inconscientes).

Na categoria *Rest-Block*, o autor alerta para a possibilidade de bloqueio processual quando o tradutor não encontra nos automatismos ou nesta categoria a solução para os seus problemas de tradução. Assim, e para que este bloqueio não ocorra, Alves (*ibid.*: 25)

expande as etapas do *Rest-Block*, para que estas incluam cinco passos processuais adicionais: apoio interno (operações mentais nas quais o tradutor utiliza conhecimentos prévios — conhecimento declarativo); apoio externo (o tradutor recorre a instrumentos externos para a execução da tarefa como dicionários, obras de consulta, etc. — conhecimento processual); combinação de apoio interno e externo (o tradutor utiliza tanto os seus conhecimentos declarativos como os processuais); priorização e omissão de informações (é aqui que entra o conceito de relevância, pois, para obter um maior efeito contextual, o tradutor prioriza informações mais relevantes em detrimento de informação menos relevante); e, finalmente, o que Alves denomina "burilamento final do texto de chegada", isto é, a revisão de todo o processo tradutológico.

Sintetizando, podemos salientar que o estudo de Alves (1996/1997) veio, de facto, complementar o modelo de Königs (1985) no que diz respeito aos processos ocorridos dentro da categoria *Rest-Block*, isto é, todos aqueles procedimentos que exigem um maior esforço por parte do tradutor e que sem dúvida compõem a parte mais complexa do processo tradutivo. Pela bibliografia consultada sobre o estudo de Alves (1997: 23), é possível observar que o autor tem uma enorme preocupação, principalmente a nível didático, em tentar consciencializar o futuro tradutor desta "dicotomia processual" — como o mesmo lhe chama — entre as categorias *Adhoc-Block* e *Rest-Block*. O autor insiste em que quanto mais consciente for o tradutor do que acontece nestas duas categorias de processamento, mais controlo operacional terá sobre o texto que vai traduzir.

Kiraly (1995)

Kiraly criou um modelo no qual relacionava a teoria e a didática da tradução. Através da sua pesquisa, Kiraly (1995: 37) pretendia "to investigate how (and whether) translation processes and competences can be understood and then influenced for pedagogical purposes — for the development of more confident, creative, and competent translators";

isto é, saber se o facto de conhecer o processo e competência tradutológica pode ajudar a formar tradutores mais competentes em todos os níveis.

Assim, Kiraly (*ibid.*: 72ss) elaborou o seu estudo com 18 sujeitos que traduziram um texto do alemão para o inglês. Nove dos sujeitos eram estudantes do segundo semestre de um programa de formação de tradutores numa universidade alemã e os outros nove eram tradutores, licenciados no mesmo programa de formação, com alguma experiência profissional. Os instrumentos de recolha de dados foram: TAPs de traduções de um texto para o inglês, questionários posteriores aos TAPs e avaliação das traduções, efetuadas por dois avaliadores alheios à experiência. Rodrigues (2002: 45) assinala que os objetivos principais da experiência de Kiraly incidiam sobre a identificação de determinados aspetos do processo na tradução dos sujeitos, a verificação das diferenças existentes entre os sujeitos (estudantes de tradução e tradutores) e também a descrição das expectativas dos sujeitos relativamente ao processo tradutivo. São três os principais componentes do modelo de Kiraly (1995: 100): o primeiro compreende as fontes de informação (inclui a memória de longo prazo — encontram-se aí armazenadas, por exemplo, informações lexicais e semânticas dos pares linguísticos em questão, o conhecimento geral, esquemas variados, experiências tradutivas, etc. —, informação proporcionada pelo texto de partida e fontes externas como obras de referência, bases de dados, etc.); o segundo é o que o autor denomina *intuitive workspace* onde a informação proveniente da memória de longo prazo é sintetizada com a informação proporcionada pelo texto de partida e por fontes externas sem que haja um controlo consciente; e o terceiro componente é o centro de processamento controlado onde são tratados os problemas que não tiveram solução no *intuitive workspace*, isto é, aqueles problemas que não tiveram um processamento automático. A interação entre estes três componentes resulta na produção do texto de chegada. Estes componentes foram transferidos por Kiraly (*ibid.*: 101) para o seguinte gráfico (Fig. 8):

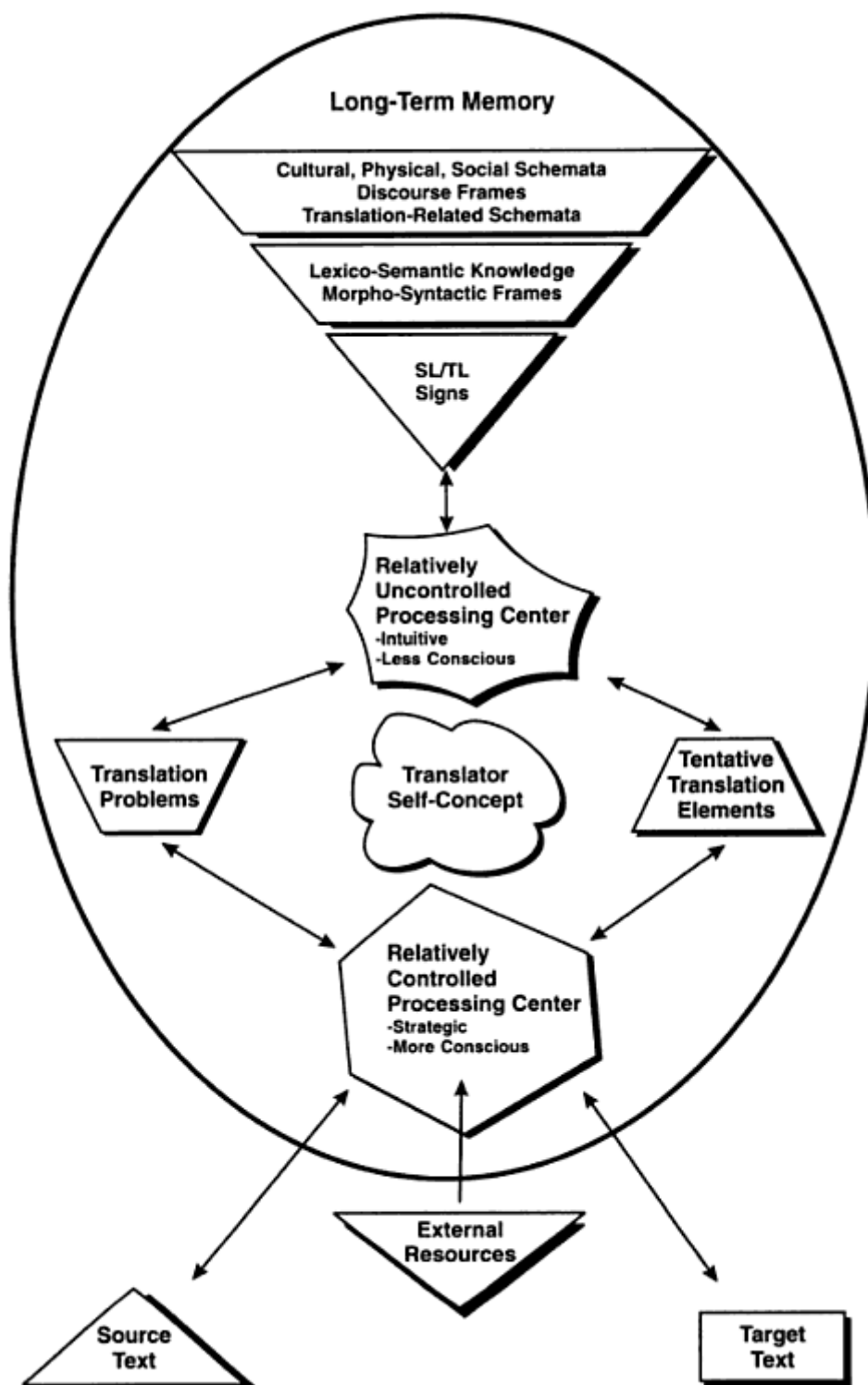


Fig. 8: Modelo de tradução de Kiraly (1995: 101)

Em definitivo, os dados obtidos neste estudo oferecem informação interessante sobre as atividades que o tradutor efetua ao longo do processo tradutológico e destacam que o processo tradutivo é uma mistura de processos controlados e processos relativamente não controlados ou automáticos, que não são observáveis. Assim, Kiraly (*ibid.*: 75) chegou a estas conclusões sobre os seguintes aspetos:

1. Unidades de tradução. Os sujeitos procuram soluções para elementos de diferente nível (palavras, série de palavras, segmentos supraoracionais, texto).
2. Unidades não problemáticas, que indicam a produção espontânea de uma solução de tradução provisória e cuja solução não é verbalizada pelo sujeito.
3. Unidades problemáticas, marcadas pela aplicação de estratégias de tradução para as resolver.
4. Processamento de unidades de tradução, isto é, a evolução seguida desde a identificação da unidade até à aceitação de uma solução ou o abandono da unidade.
5. Aplicação de estratégias de tradução.
6. Processo intuitivos de tradução, provenientes da produção de soluções provisórias de tradução, sem indicação de uso consciente de estratégia.
7. Progressão ao longo do texto. O processamento de cada unidade de tradução pode ocorrer de duas maneiras: uma solução de tradução aceite que faz com que o sujeito continue para a próxima unidade; ou uma solução não aceite, que o faz avançar para a próxima unidade ou voltar a uma unidade anterior.

Sendo os TAPs o principal método de recolha de dados, a informação obtida dá conta apenas dos processos controlados e não dos processos automáticos, como bem assinala Kiraly: "This method could be adapted for further research into translation processing, but it must be kept in mind that only indicators of relatively controlled processes are likely to appear in TAP data" (Kiraly *ibid.*: 94). Contudo, não podemos negar que o autor oferece através da sua investigação informação valiosa sobre fenómenos e atividades que acontecem durante o processo tradutivo representadas ao longo dos três componentes

registados no seu modelo: as fontes de informação, o *intuitive workspace* e o centro de processamento controlado, demonstrando também que existem avanços e retrocessos durante o processo e, em consequência, afirmando que o mesmo não é completamente linear.

Kussmaul (1995)

Kussmaul (1995: 7) utiliza os TAPs para a recolha dos dados na sua investigação. Os sujeitos que participaram no estudo (o autor não refere o número de participantes) eram estudantes de língua estrangeira (inglês) para os quais a tradução fazia parte do desenho curricular do seu curso. Para todos os efeitos, a tradução era utilizada apenas para testar as aptidões a nível da língua estrangeira destes indivíduos. Dada a vastidão do estudo de Kussmaul, vamos focar-nos num dos principais interesses da sua investigação e que são o que ele denomina processos falidos (*unsuccessful processes*) e que ocorrem na cabeça dos aprendentes enquanto traduzem. Podemos referir que o objetivo do autor com este estudo foi deduzir estratégias e técnicas de resolução de problemas que fossem úteis para a didática da tradução. Kussmaul (*ibid.*: 15) refere que ao longo da sua experiência no ensino da tradução, têm sido muitos os erros e deficiências observados que tenta classificar sob o nome de *unsuccessful processes*.

Kussmaul aponta as interferências e o receio às mesmas como um processo falido. O autor refere que um dos principais "candidatos" que induzem a este tipo de erro são os falsos amigos. Kussmaul (*ibid.*: 15) refere que este erro é típico em tradutores para quem traduzir é apenas um reflexo linguístico e que desconhecem quando devem passar deste reflexo automático para uma reflexão consciente.

A falsa correspondência de sentido de uma palavra é outro processo falido apontado por Kussmaul (*ibid.*: 20). Este ocorre, de acordo com o autor, porque os aprendentes de língua estrangeira e de tradução não estão cientes de que as palavras, por vezes, têm mais significados que aqueles que eles conhecem. Por norma, este tipo de erro acontece quando o sujeito recolhe na sua memória um significado para um determinado termo, mas não se

apercebe que esse significado pode não fazer sentido no contexto que enfrenta nesse determinado momento.

Outro erro ou deficiência exposto por Kussmaul (*ibid.*: 24) é o abuso no uso de dicionários bilingues. O autor revela que muitas vezes os sujeitos inferem corretamente o significado de um termo pelo contexto que o envolve, mas, se não conseguem encontrar o significado no dicionário, não têm coragem para utilizar esse termo. O preconceito sobre o conhecimento do mundo e as experiências pessoais, de acordo com o autor, também podem induzir em erro no momento de traduzir. Neste ponto, o autor assinala que é necessário que haja equilíbrio entre os processos *top-down* (descendentes) e *bottom-up* (ascendentes). Os processos descendentes podem ajudar a entender uma expressão, frase, etc. mas podem induzir em erro se não há uma colaboração dos processos ascendentes. Os processos descendentes estão relacionados com o conhecimento que está armazenado na memória e que se obtém através de experiências pessoais nos mais variados contextos. Uma vez que estamos a discorrer sobre os processos que ocorrem ao nível da memória, parece-nos pertinente referir o que diz Byrne (2006) em relação a este assunto. Byrne (*ibid.*: 115) considera que existem três tipos de memória: a memória sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo.

Em relação à memória sensorial, Byrne (*ibid.*: 115) refere que é a primeira parte da memória. É uma área de memória consciente, que atua como *buffer*, uma vez que armazena temporariamente informação recebida através dos sentidos. Esta informação armazenada ainda não foi processada, mantém-se na sua forma física e não é decodificada, o que quer dizer que esta informação é muito detalhada e exata. Contudo, devido à pouca capacidade da memória sensorial, a informação nela armazenada tem curta duração e está a ser sempre renovada. Este tipo de memória serve como caminho para a memória de curto prazo. Contudo, devido à curta duração da memória sensorial, nem todas as perceções se tornarão propriamente em memórias.

Sobre a memória de curto prazo, Byrne (*ibid.*: 116) refere que a maneira mais popular de descrever este tipo de memória é como se ela fosse um bloco de notas ou a memória RAM de um computador. A memória de curto prazo é a responsável por armazenar a

informação que está a ser utilizada. A memória de curto prazo filtra informação e descarta aquela que não é necessária.

Em contraste com a memória sensorial, a memória de curto prazo armazena informação na forma de representação simbólica e esquemática. No entanto, tal como a memória sensorial, a informação armazenada é temporária apesar de poder reter a mesma por mais tempo.

Finalmente, sobre a memória de longo prazo, Byrne (*ibid.*: 117) expõe que é a parte final da nossa memória e é aqui que é armazenada a informação que já passou pela memória de curto prazo. Ao contrário dos outros dois tipos de memória, a memória de longo prazo tem capacidade ilimitada e a informação é armazenada para sempre. Portanto não existe o "esquecimento" de informação, simplesmente os caminhos que levam a esta informação ficam enfraquecidos com o passar dos anos e assim o indivíduo não consegue aceder à informação.

O autor salienta ainda que existem dois tipos de memória de longo prazo: a memória declarativa (*memory what*), que é a memória dos eventos, factos e imagens; e a memória implícita ou não declarativa (*memory how*) que nos permite saber como fazer certas coisas, sendo a memória onde se encontram as respostas motoras e cognitivas, os reflexos, etc.

Retomando a definição de Kussmaul sobre os processos descendentes, podemos referir que o autor indica que nestes processos é o contexto atual que dita a ação do indivíduo e a ativação dos seus conhecimentos. Kussmaul (1995: 22) afirma que o procedimento ideal seria que o sujeito construísse uma hipótese sobre o significado de uma palavra baseado nos seus conhecimentos prévios (processo descendente) mas que essa palavra fosse testada, por exemplo, no contexto no qual vai ser utilizada (processo ascendente). Sem dúvida, esta estratégia evitaria muitos equívocos.

Finalmente, Kussmaul indica a paráfrase incompleta como um processo falido porque, nos dados que recolheu, observou que os sujeitos usam a paráfrase apenas para ter acesso ao significado de uma frase mas não a utilizam como método para chegar à solução final. Sobre este assunto o autor conclui que "we should rather make it clear to our students that

in capturing, in their own words, the meaning of a text or passage they may have arrived at the most appropriate translation" (*ibid.*: 31).

Não há dúvidas que, através do seu estudo, o autor pretendeu dar sugestões para uma melhoria no ensino da tradução e fê-lo ao revelar as fraquezas do processo de tradução efetuado pelos sujeitos que investigou. As interferências, os processos ascendentes e descendentes, o uso de dicionários (técnicas ou estratégias de documentação) entre outros, são aspetos abordados por Kussmaul, que são de enorme interesse para a investigação em tradução e que mantêm a sua validade nos dias que correm.

Hansen (2003)

Após ter consultado o artigo de Hansen (2003) "*Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research into translation processes*", onde a autora expõe algumas reflexões sobre a sua investigação do processo tradutivo, achamos interessante a abordagem que faz sobre o próprio título do artigo e, por esta razão, decidimos incluí-la na nossa revisão de literatura. Hansen (*ibid.*: 26) refere que o título do seu artigo — relacionado com o controlo do processo tradutivo — pode ser interpretado sob diferentes pontos de vista: como o controlo do processo tradutivo pelo tradutor (controlar no sentido de observar e "controlar" a qualidade da tradução), como controlo do processo tradutivo pelos investigadores/professores (controlar no sentido de investigar o processo tradutivo através do uso de diferentes tipos de introspeção) ou como controlo do processo de investigação pelos investigadores enquanto estudam o controlo por parte dos tradutores do processo tradutivo.

De acordo com Hansen (*ibid.*: 27), os métodos de recolha de dados sobre o processo tradutológico são diversos. A possibilidade de poder combinar métodos introspetivos e retrospectivos, os TAPs e programas informáticos como o *Translog* tem contribuído para o estudo do processo de tradução. A autora refere que o *Translog* fornece dados quantitativos e permite observar todos movimentos, correções e modificações no texto efetuados ao longo do processo pelo tradutor e também tem uma função que permite

rever todo o processo, sendo possível utilizar o método de reconhecimento que é amplamente utilizado em psicologia.

No que diz respeito ao controlo do processo tradutivo pelo tradutor, Hansen (*ibid.*: 27) sublinha que a habilidade do tradutor para controlar o processo tradutivo e mudá-lo depende não só da tarefa de tradução mas também das capacidades, conhecimentos e competência tradutiva do mesmo. Algumas experiências feitas com o *Translog* e retrospeção assinalam que o tradutor traduz algumas vezes automaticamente. O facto de perceber que fez uma tradução fraca, permite-lhe encontrar melhores soluções sem muito esforço. Também é possível que o tradutor gaste muito tempo até encontrar uma solução para um problema de tradução, quando é um problema de receção ou produção. De acordo com a autora, o tradutor consulta textos de referência e outros recursos e tenta ter em consideração todos os aspetos (recetor, situação comunicativa, gramática, estilo, coerência, etc.) antes de decidir se a solução inicial é a mais adequada. Em ocasiões, dependendo dos problemas encontrados, o tradutor é capaz de controlar o processo de maneira automática (inconsciente).

Os tradutores normalmente não pensam muito sobre o seu processo tradutivo e é por isso que não falam muito sobre ele. Kiraly (1995 *apud* Hansen, 2003: 28) assinala que o processo tradutivo é uma mistura de processos conscientes e inconscientes, e que tal mistura muda com a prática e experiência do tradutor. Segundo Kiraly, com os TAPs é possível recolher dados sobre processos conscientes, mas não do processo inconsciente; e conclui afirmando que para o ensino de tradução seria necessário entender os processos conscientes e inconscientes e a interação entre ambos.

No que toca à avaliação do produto final ou partes do produto final pelo tradutor, Hansen (2003: 28) aponta que alguns tradutores vão lendo, ao longo do processo, o texto traduzido. Outros leem e reveem o texto traduzido só após terem finalizado o processo de tradução. O facto de o tradutor conseguir avaliar a tradução implica que este desenvolveu o sentido de correção. O tradutor deve ter uma ideia do produto final ideal e deve ser capaz de comparar essa ideia com o produto atual, isto é, com a tradução produzida. Recentemente, aponta Hansen, os professores de tradução têm promovido a avaliação das

traduções produzidas através da sua discussão, da análise do texto original e do estudo de textos paralelos. A leitura extensiva⁶ em ambas línguas pode ser de muita ajuda para adquirir esta capacidade de avaliação do trabalho realizado. Claro que o tradutor precisa de ter as capacidades e competências para saber ou reconhecer que o texto que produziu é ou não o ideal. A autora reforça a ideia de que é preciso prática e conhecimento para ser capaz de avaliar a própria tradução.

Hansen refere ainda que, para além de investigar sobre a habilidade que o tradutor possui para resolver problemas de tradução e avaliar o produto final, também foi feita uma análise do grau de consciência do tradutor no que diz respeito às ações e hábitos durante o processo tradutivo, isto é, o referido controlo do processo tradutivo do tradutor.

Para tal, Hansen (*ibid.*: 29) efetuou uma investigação com 47 alunos de pós-graduação da *Copenhagen Business School*. A autora pediu aos indivíduos para preencher questionários que incluíam perguntas sobre conhecimentos prévios, incluindo aspetos como educação, uso das línguas, hábitos de leitura, idade, etc. Depois de alguns testes de velocidade de escrita, Hansen permitiu aos sujeitos que lessem o texto original rapidamente. Depois foi feita uma primeira tradução onde o texto foi traduzido excerto por excerto sob pressão de tempo. O primeiro excerto de texto apareceu no ecrã rapidamente e os próximos iam aparecendo de acordo com um tempo predefinido para cada indivíduo. Cada sujeito teve um determinado tempo à sua disposição para realizar a tarefa dependendo da velocidade de escrita e de tradução. Tiveram tempo para traduzir espontaneamente mas não o suficiente para mudar alguma coisa na primeira versão. Seguidamente, Hansen juntou a primeira tradução com a segunda tradução do mesmo texto, sem limite de tempo. Desta vez os indivíduos também tinham uma versão do texto original em papel. Tiveram tempo para realizar a tarefa e também tiveram acesso a textos de referência. Depois da tradução,

⁶ Hansen não define o que é a leitura extensiva ou *extensive reading*. Portanto, recorreremos à definição de Mendonça (2012: 60ss) que diz o seguinte: "entende-se por leitura extensiva, ler em quantidade com o objetivo de se compreender o texto na sua globalidade". Mendonça salienta ainda que a leitura extensiva é um método amplamente utilizado no ensino de línguas estrangeiras para promover a aprendizagem a todos os níveis: vocabulário, oralidade, fluência e escrita. Para mais informação, veja-se o capítulo 3.3 da dissertação de Mestrado de Mendonça (2012: 55-71), intitulado *Leitura Extensiva*.

foi-lhes dada uma cópia em papel da tradução que realizaram para que corrigissem o produto sem constrangimentos a nível de tempo.

Hansen (*ibid.*: 30) utilizou a informação que obteve do programa *Translog* e juntou também os dados recolhidos em entrevistas retrospectivas. À medida que o sujeito observava o que tinha feito, era-lhe pedido que descrevesse o que ocorria na sua mente durante o processo e que tipo de textos de referência tinha utilizado. Durante a experiência, enquanto os sujeitos reviam o produto final, Hansen recolheu dados sobre as alterações entre a primeira e a segunda tradução e marcou tanto os excertos de texto problemáticos como os que estavam perfeitamente traduzidos. Numa outra entrevista, a autora pediu aos indivíduos para esclarecerem alguns dos problemas e deu-lhes um feedback.

Hansen (*ibid.*: 30) concluiu que a tradução feita com tempo limitado mostrou como os sujeitos traduzem de forma automática e espontânea quando estão numa situação de stress. Em contrapartida, a tradução feita sem limites de tempo mostra o que o tradutor considera que são as condições normais de tradução, isto é, contar com tempo suficiente para poder efetuar um trabalho refletido. Tudo isto indica como procedem os sujeitos desde a primeira versão traduzida, os problemas que encontraram, as estratégias que utilizaram para resolver os problemas. Também foi demonstrado que os sujeitos rejeitam boas soluções da primeira tradução na segunda tradução (hipertradução).

No referente ao controlo da investigação pelo investigador, Hansen (*ibid.*: 31) assinala que é difícil isolar variáveis e eliminar características individuais perturbadoras. A autora indica que deve existir uma grande diferença individual entre o processo tradutivo e a habilidade de manter o processo e o produto sob controlo. É por isso que Hansen tenta não eliminar as características individuais mas recolher toda a informação que for possível sobre as condições do tradutor e os seus antecedentes. Também salienta que o processo que cada indivíduo segue é variável e que tudo depende dos antecedentes de cada sujeito: temperamento, interesses, conhecimento, competência, etc. As condições físicas também jogam um papel importante. Alguns dos sujeitos estudados por Hansen

(*ibid.*: 31) revelam hábitos especiais que geram um impacto significativo na sua habilidade para controlar o processo e o produto.

O estudo desenvolvido por Hansen (2003) revela que o estudo do processo tradutivo é complexo porque são muitos os fatores que o influenciam não só desde o ponto de vista do tradutor (que está a ser investigado) mas desde a perspectiva do próprio investigador. Contudo, e talvez seja este o ponto mais importante da investigação de Hansen, a autora tenta colmatar estas dificuldades, e trazer alguma clarificação do processo tradutivo, através da triangulação não só dos dados recolhidos mas também de métodos utilizados na sua investigação.

Hannelore Lee-Jahnke (2005)

Também Lee-Jahnke (2005) se debruça sobre abordagens cognitivas em tradução, indicando principalmente alguns métodos orientados à didática da tradução que podem ajudar a melhorar a competência tradutiva dos aprendentes. A autora também expõe os resultados do projeto de investigação realizado em parceria com o Departamento de Neurologia do Hospital Universitário de Genebra.

Lee-Jahnke (*ibid.*: 360) assinala que os estudos de tradução têm centrado a sua atenção mais no produto do que no processo tradutivo, o que é compreensível se se tiver em conta que a tradução é uma disciplina ainda jovem. Contudo, a autora afirma que o estudo do processo tradutivo pode ajudar a melhorar a qualidade do produto final e, nós acrescentaríamos, que também ajudaria a melhorar o desempenho do tradutor. Como aponta Göpferich (2010: 50), a qualidade do texto de chegada não é necessariamente sinónimo de competência tradutológica.

Lee-Jahnke (2005: 361) propõe como exemplo de estratégia que os professores recolham trabalhos realizados pelos alunos de tradução para estudar os passos que estes seguiram para chegar ao produto final e tentar analisar qual o caminho ideal que conduz a uma melhor tradução.

Lee-Jahnke (*ibid.*: 361) também menciona o "triângulo da didática", onde o aluno, o conhecimento e o professor aparecem em cada ângulo. De acordo com a autora, por vezes é dada maior atenção ao processo de aprendizagem, ao processo de prática da tradução ou ao processo de ensino da tradução. Lee-Jahnke (*ibid.*: 361), para efeitos do seu estudo, converteu o triângulo num diagrama com setas (Fig. 9), que denominou "os três eixos na didática", e manteve os componentes dos processos:

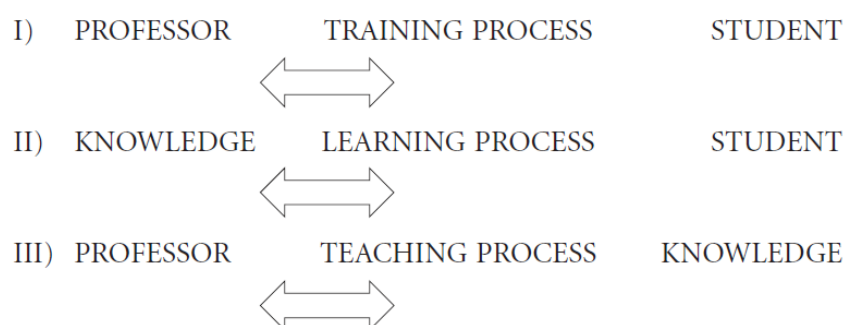


Fig. 9: Os três eixos na didática da tradução de Lee-Jahnke (2005: 361)

Acrescentou que os três eixos devem ser tidos em consideração no que toca ao ensino da tradução, dependendo certamente do grupo de estudantes e da fase em que se encontram em relação à sua formação. A autora salienta que é fundamental não descurar o conhecimento enciclopédico dos alunos e também as estratégias utilizadas pelos mesmos no momento de traduzir. Além disso, também assinala que o trabalho em equipa favorece a aprendizagem autónoma e contínua e sugere que, dentro desta linha de trabalho em grupo, o ensino em pares seja incluído no desenho curricular dos cursos de tradução para que os estudantes possam obter o máximo benefício da sua formação.

Lee-Jahnke (*ibid.*: 364) indica algumas atividades de diagnóstico que coincidem basicamente com os passos que se seguem para a realização de uma tarefa de tradução. Resumidamente, estas fases passam pela análise do texto, investigação / pesquisa sobre o tema, identificação das passagens do texto onde poderiam surgir algumas dificuldades. Seguidamente, ocorre a formulação do plano de atividades a realizar, os procedimentos a

seguir para alcançar o objetivo final; e por último uma revisão do trabalho realizado.

No estudo realizado por Lee-Jahnke (*ibid.*: 367) participaram 12 estudantes adultos e bilingues (alemão-francês). A experiência estava composta por pares de palavras relacionadas e não relacionadas semanticamente. O objetivo era que os sujeitos determinassem se as palavras pertenciam ou não à mesma categoria semântica. Nesta experiência, Lee-Jahnke observou que os alunos responderam melhor na L1 do que na L2. Em relação ao tempo de resposta, este foi mais curto nos aprendentes de iniciação do que nos avançados, o que indica, segundo a autora, que os aprendentes desconhecem as dificuldades do texto e frequentemente cometem erros devido a interferências linguísticas.

Lee-Jahnke (*ibid.*: 368) efetuou outra atividade que consistiu em dar aos mesmos alunos um texto de interesse geral para realizarem uma tarefa de tradução e avaliar a sua competência linguística. Foram instruídos para a utilização do programa *Translog* e foi-lhes dado tempo suficiente para a execução da tarefa.

Desta experiência, a autora concluiu que os aprendentes dependem da sua memória para a realização da tarefa, mas não têm a capacidade de estabelecer vínculos dentro da sua própria memória. Os estudantes de nível avançado cometem menos erros e têm um sentido de análise mais apurado. São capazes de detetar palavras pouco usuais no texto, identificar termos específicos e interpretar as partes difíceis do texto porque sabem utilizar o seu conhecimento enciclopédico.

TransComp (2011)

Outro estudo empírico mais recente, intitulado TransComp⁷, decorre sob a orientação de Göpferich (2010). É um estudo longitudinal orientado para o processo, que analisa o desenvolvimento da competência tradutológica em 12 estudantes de tradução por um

⁷ O TransComp é um projeto de investigação, financiado pelo *FWF Austrian Science Fund*, cujo objetivo principal é o estudo do desenvolvimento da competência tradutológica. Para mais informações sobre o projeto, visitar: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/container:tc/bdef:Container/ge>

período de 3 anos e compara tal desenvolvimento com o verificado em 10 tradutores profissionais. Este estudo teve início em outubro de 2007 e o seu objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia orientada para o processo que permita superar uma série de deficiências de estudos anteriores. Os dados decorrentes do estudo sobre os componentes que formam a competência tradutológica e o seu desenvolvimento podem ser úteis para a melhoria dos programas de ensino de tradução. É vital desenvolver métodos mais eficientes de formação de tradutores devido aos cortes nos programas de ensino em tradução, como consequência do processo de Bolonha.

Os critérios de seleção dos estudantes que participaram na experiência estiveram baseados nas classificações (boas ou muito boas) em alemão e inglês no nível A, assim como boas classificações em testes que medem a sua capacidade de diferenciação semântica e a sua motivação. Todos os sujeitos seguiram o mesmo programa, com o alemão como língua materna e o inglês como segunda língua. Os tradutores profissionais selecionados trabalham em tradução pelo menos há 10 anos.

A competência tradutológica dos 12 indivíduos foi analisada no início de cada um dos 6 primeiros semestres e no final do sexto semestre do seu programa de estudos. Em períodos específicos, os aprendentes foram divididos em dois grupos e traduziram um número total de 10 textos diferentes do inglês para o alemão de acordo com um esquema específico. Cinco destes textos também foram traduzidos por cada um dos 10 tradutores profissionais.

Os textos a traduzir ofereceram diferentes problemas de tradução (lexicais, sintáticos, pragmáticos, etc.). Os textos foram traduzidos com recurso ao *software Translog*. Para garantir a validade ecológica do estudo, os participantes puderam utilizar a Internet e todos os recursos eletrónicos que acharam pertinentes, assim como recursos convencionais, cuja utilização foi gravada pelo *Camtasia Studio*®⁸ ou registada por observadores (no caso de recursos convencionais). Além disso, foi utilizado o *software* de

⁸ O *Camtasia Studio*® é um *software* proprietário que permite, entre outros usos, gravar e rever a atividade efetuada no computador. Para mais informações ver: <http://www.techsmith.com/camtasia.html>

eye-tracking em alguns casos. Durante a experiência, os sujeitos tiveram de pensar em voz alta ou comentar os seus processos de tradução retrospectivamente (retrospeção imediata). Para tais retrospeções, foi usada como ajuda a informação captada no ecrã dos seus computadores.

Os dados verbais recolhidos no decorrer do projeto TransComp foram transcritos utilizando a *XML-markup*⁹. Estas transcrições incluíram pesquisas efetuadas pelos sujeitos. Também foram efetuadas entrevistas após o processo de tradução. Os resultados foram triangulados, definidos em relação à qualidade da tradução e utilizados para melhorar as versões dos modelos da competência tradutológica e dos modelos de aquisição de tal competência desenvolvidos pelo grupo PACTE (2003).

Cabe referir que, como foi dito no início, este é um estudo longitudinal pelo que ainda não está concluído. Contudo, Göpferich (2010) — no seu artigo *The translation of instructive texts from a cognitive perspective: novices and professionals compared* — expõe resultados parciais decorrentes da investigação do projeto TransComp. Göpferich (*ibid.*: 49) indica que os tradutores profissionais procedem de uma maneira mais estratégica e eficiente e cometem menos erros que os principiantes (estudantes de tradução). No entanto, e de acordo com a autora, o desempenho dos tradutores profissionais ficou aquém daquilo que era expectável para um especialista em tradução. Göpferich (*ibid.*: 49) atribui este resultado, entre outras causas, ao facto de os tradutores profissionais estarem a trabalhar com instruções que não fazem parte do seu dia-a-dia. No entanto, a autora salienta que foram detetados problemas de cariz terminológico, cultural, etc. que não são aceitáveis em tradutores profissionais com experiência, uma vez que deveriam constar do seu repertório de estratégias e soluções. Assim, Göpferich (*ibid.*: 50) afirma que é necessário, em termos didáticos, familiarizar os aprendentes com os principais "trajetos" de resolução de problemas para que, justamente, sejam mais competentes nesta área. Também refere que devem ser tidos em consideração os processos cognitivos levados a cabo pelo tradutor, porque quando em didática há uma abordagem apenas direcionada ao estudo do

⁹ A XML (eXtensible Markup Language) é uma linguagem de formatação criada em 1991 pelo W3C (World Wide Consortium). Para mais informações, consultar: [http://www.infopedia.pt/\\$xml](http://www.infopedia.pt/$xml)

produto, descuram-se alguns indicadores de competência tradutiva. Nem sempre a qualidade do texto de chegada é sinónimo de uma óptima competência tradutológica. Como assinala Göpferich "the cases in which participants produced acceptable TT versions which are more the result of guessing than of goal-oriented problem-solving indicate that product quality is not necessarily a reliable indicator of translation competence" (*ibid.*: 50).

Foram igualmente detetados erros lexicais tanto nos tradutores profissionais como nos aprendentes, o que indica — de acordo com Göpferich (*ibid.*: 50) — que é necessário melhorar a perceção dos alunos no que diz respeito às diferenças semânticas.

Como é possível constatar nos estudos anteriormente referenciados, existem muitas vertentes na investigação sobre o processo tradutivo. Observámos que existem três grandes abordagens nestas investigações:

- a abordagem do processo — principalmente no que toca à identificação de problemas e estratégias de solução para tais problemas — onde podemos situar Dechert e Sandrock, 1984, Krings 1986, Königs 1985, Lörscher 1986, Kussmaul 1995 e Hansen 2003;
- a abordagem da competência tradutológica por parte de Gerloff 1986, Krings 1986, Alves 1995, Kiraly 1995, Kussmaul 1995, Lee Jahnke 2005 e TransComp 2011;
- a abordagem didáctica seguida por Alves 1995, Kiraly 1995, Kussmaul 1995, Hansen 2003 e Lee Jahnke 2005.

Existem contudo estudos que se situam em mais do que uma destas abordagens. Por exemplo, o modelo de Gerloff, que visa estudar a competência do tradutor, também oferece dados valiosíssimos sobre o processo de tradução no geral; ou Kussmaul que também estuda a competência tradutológica, mas cuja investigação serviu igualmente para a melhoria da didáctica da tradução.

Foi pela importância que estas abordagens têm na compreensão do processo tradutivo que decidimos incluí-las no nosso trabalho. Inclusivamente, o nosso trabalho também se debruça sobre estes aspetos que, no conjunto, formam o processo tradutivo.

1.1.2.2 Outras reflexões sobre o processo de tradução

Para além dos estudos mencionados no subcapítulo anterior, devemos ter em atenção outras abordagens baseadas na aplicação de modelos vindos de áreas como, por exemplo, da linguística e das ciências cognitivas, entre outras.

Começamos pelo modelo linguístico e psicolinguístico de Bell (1991). Como podemos constatar na já referida definição de tradução oferecida por Bell, o autor pretende estabelecer pontes entre a teoria de tradução e a linguística, recorrendo a princípios da ciência cognitiva, da inteligência artificial e da linguística textual com o objetivo de descrever os conhecimentos e habilidades específicas do tradutor e transformar essa descrição num modelo tradutológico.

Bell (*ibid.*: 231) assinala que o processo de tradução pode ser considerado como um processo iterativo, que ocorre tanto na memória de curto prazo como na de longo prazo através de mecanismos que permitem descodificar o texto na língua de partida e codificá-lo na língua de chegada. Deste processo decorrem uma fase de análise e outra de síntese, cada uma delas ordenada de acordo com três elementos: a sintaxe, a semântica e a pragmática. De acordo com Bell (*ibid.*: 44) é possível que em cada elemento alguma destas fases se execute mais rapidamente e também num processo ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*), em forma de cascata, o que implica que uma fase não necessita de estar concluída para dar passo à seguinte.

Por sua vez, Wilss (1996) refere que a função principal da tradução é estabelecer uma correspondência entre o texto de partida e o de chegada, tendo em consideração as intenções do autor do texto mas, ao mesmo tempo, tentando produzir uma tradução em conformidade com as expectativas do leitor, tudo isto com o objetivo de "manter um nível mínimo de aceitabilidade" (*ibid.*: 41).

Assim, Wilss (*ibid.*: 37) sugere que a tradução responde a um comportamento cognitivo e aponta dois aspetos básicos de tal comportamento: o conhecimento e a competência (conhecimento e experiência). Segundo o autor, estes elementos são os pilares dos

procedimentos de processamento da informação e são eles que vão determinar as condições para que o processo de tradução seja realizado de forma adequada. Refere ainda que os estudos em tradução podem colaborar com a atividade tradutiva ao revelar as estratégias mentais que o tradutor emprega em atividades do dia-a-dia.

Segundo Wilss (*ibid.*: 37), a psicologia cognitiva é o enquadramento ideal onde deveria estar inserido o estudo dos processos cognitivos da tradução, porque esta procura entender fenómenos mentais tais como perceber, pensar, recordar, resolver problemas, compreender o uso da língua, aprender, etc; que são de enorme interesse para a Tradutologia.

Neste sentido, Wilss assinala que a abordagem cognitiva da tradução ajudaria a erradicar a ideia de que a tradução é apenas uma questão de reprodução mecânica de um texto em outra língua, mantendo o significado do texto de partida tão consistente quanto seja possível. O autor opina que a reprodução de um texto noutra língua é o resultado final de uma cadeia de operações mentais na qual interagem processos de análise, interpretação, comparação, analogia, inferência, estudo das possibilidades, planeamento, solução de problemas, etc. Assim, Wilss (*ibid.*: 43) refere que a tradução não pode ser representada simplesmente através de um modelo linear de descodificação/codificação, porque não faria jus às conquistas alcançadas pelo tradutor no tratamento do texto de partida e na produção do texto de chegada. Para Wilss (*ibid.*: 50), a tradução é um comportamento inteligente que consiste em saber dirigir a atividade tradutora conforme determinados princípios e em saber interligar o conhecimento declarativo (*declarative knowledge* ou saber o que) e o conhecimento processual (*procedural knowledge* ou saber como).

Por outra parte, Gutt (2010) analisa o processo de tradução através de um modelo da linguística cognitiva que é a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986 *apud* Gutt, 2010: 268).

Baseado na teoria da relevância, Gutt (2010) considera que o tradutor é um comunicador e que a tradução é parte da comunicação. Assim, o autor afirma que o fator principal de

controle que permite uma comunicação bem-sucedida é a procura do que ele denomina uma *optimal relevance*¹⁰ tanto do lado do comunicador como do recetor.

O papel desempenhado por esta relevância ótima na comunicação é definido no princípio da relevância. Este princípio refere que sempre que uma pessoa comunica algo, automaticamente comunica também a afirmação/alegação de que aquilo que diz é relevante para os ouvintes. De acordo com esta afirmação, o recetor é guiado na sua interpretação pela expectativa de uma relevância ótima, isto é, o recetor começa a procurar a primeira interpretação que conduza a efeitos cognitivos (*cognitive effects*) adequados sem que seja necessário esforço no processamento. É importante salientar que este é um princípio que ocorre sem que o comunicador e o recetor se apercebam de tal.

Gutt também referiu que o enfoque teórico sobre a relevância parte do pressuposto de que existem duas formas psicologicamente diferentes de usar a língua: uma descritiva e outra interpretativa. Para o autor a tradução situa-se no uso interpretativo da língua porque a tradução "is intended to interpretively resemble what someone else said or wrote" (*ibid.*: 270), porque, de acordo com Sperber e Wilson (1988 *apud* Gutt, 2010: 277), o texto de chegada não é uma representação do texto original mas a interpretação do mesmo, e a sua qualidade dependerá do grau em que permita ao ouvinte reconhecer a intenção "informativa" do comunicador.

Para Gutt as questões de tradução são, em essência, questões de comunicação e, por esta razão, é possível à teoria da pertinência/relevância explicar a atividade tradutiva.

Jeanne Dancette (2010: 76) pretende explanar o processo de compreensão e expressão em tradução através do modelo de dupla hélice, que pela sua forma, foi claramente inspirado no modelo genético. Este modelo mostra as relações entre as operações linguísticas (como decodificação, análise, transferência interlinguística), operações cognitivas (como o raciocínio linguístico ou a verificação de possíveis interpretações) e operações

¹⁰ Para Gutt (2010: 267), uma elocução é *optimally relevant* quando permite à audiência/ouvintes descobrir o significado pretendido sem muito esforço e quando a informação transmitida vale a pena, isto é, quando é benéfica para a audiência/ouvintes. Este benefício é de cariz psicológico e consiste em modificações no conhecimento do ouvinte, também denominado *cognitive effects* (p.268).

metacognitivas (como a adequação das estratégias aos constrangimentos pragmáticos da tarefa). O modelo ilustra a dinâmica do processo, o alcance e a diversidade de operações.

De acordo com Dancette (*ibid.*: 76), o modelo de dupla hélice (Fig. 10) incorpora vários fatores em jogo no processo de tradução na forma de cinco eixos, ao longo de duas curvas entrelaçadas ou helicoidais, uma referente ao processo de compreensão e outra ao processo de expressão (produção de equivalente). Embora estas curvas nunca se cruzem, algures — no seu movimento helicoidal — partilham a mesma superfície e é ali onde são construídas pontes que conectam a compreensão e a expressão ou produção de equivalências, até chegar ao ponto onde o tradutor julga satisfatória a relação entre ambas.

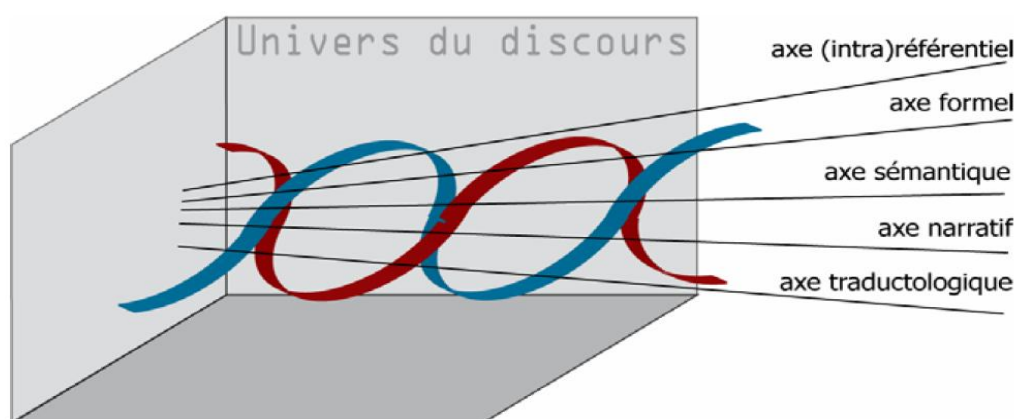


Fig. 10: Esquema de dupla hélice (Dancette, 2010: 76)

Dancette (*ibid.*: 76s.) refere que o esquema de dupla hélice (Fig. 10) ilustra o facto de que as operações estão condicionadas por muitas restrições. As restrições a nível referencial (o mundo exterior), formal (as características do texto, estilo, prosódia, etc.), semântico (o significado de unidades linguísticas), narrativo (elementos macroestruturais de um texto narrativo como por exemplo o registo, discurso indireto, etc.) e translacional (ética e normas profissionais e expectativas sociais).

O esquema helicoidal projeta, de certa forma, parte do ato de tradução. O dito ato representa a dinâmica da tradução (que não é uma dinâmica linear), na sua complexidade

cognitiva e pragmática, com as suas limitações psicológicas e sociais. Segundo Dancette (*ibid.*: 77), citando Grice, este ato está submetido a princípios e regras e surge de uma espécie de "Transação". Tais "transações" são a expressão da intencionalidade do sujeito, isto é, do tradutor.

Como conclusão geral para este capítulo referente ao processo tradutológico, podemos afirmar que a tradução é de facto um processo complexo, que não pode ser visto como um simples processo de descodificação/codificação, como refere Wilss, ou de compreensão/reexpressão proposto pela teoria interpretativa, mas como um processo não linear, interativo (com avanços e retrocessos), onde há processos controlados (aqueles que o tradutor controla e que são visíveis) e não controlados (aqueles que o tradutor não controla, que ocorrem de forma automática e que não são visíveis). Também podemos afirmar que a atividade tradutológica não se resume a ações no campo da linguística, mas implica todo um conjunto de fatores que vão desde a mera compreensão do texto de partida até a aspetos de índole comunicativa e sociocultural. Todos os estudos aqui referenciados espelham a complexidade e diversidade de abordagens do processo tradutológico.

Posto isto, resta-nos dizer que estes estudos vêm corroborar a caracterização do tradutor como um indivíduo ao qual se exigem inúmeras competências. O tradutor necessita — utilizando a terminologia de Wilss e de Hurtado Albir — de um conhecimento declarativo e processual vasto para desempenhar o seu trabalho da melhor maneira possível.

1.1.2.3 A competência tradutológica

Após ter exposto as distintas abordagens sobre o processo tradutivo, revelou-se necessário o estudo das competências de que o tradutor necessita para efetuar tal processo.

A definição de competência ainda está a ser desenvolvida. Segundo Hurtado Albir (2007) a definição dada por Lasnier (2000 *apud* Hurtado Albir, 2007: 166) é uma das mais completas: "uma competência é o ato complexo de *saber como agir* que resulta da integração, mobilização e organização de um conjunto de capacidades e destrezas, de conhecimentos; utilizados eficientemente em situações com características comuns". Contudo, Hurtado Albir (2007: 166) destaca dois conceitos nesta definição que são: **saber como agir** e **a integração**. A autora exprime que uma competência não é só saber como agir, isto é, não está limitada ao conhecimento processual. Também salienta que **saber como agir** só pode ser aprendido na prática e o que se aprende só é útil quando é aplicado de forma eficiente. Além disto, uma competência é a **integração** de distintos tipos de capacidades e destrezas (cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e do conhecimento declarativo (saber o que). Finalmente, Hurtado Albir (*ibid.*: 167) assinala que a competência inclui: **saber** (a combinação de conhecimentos de uma disciplina específica), **saber como** (destrezas para solução de problemas práticos) e **saber como ser** (destrezas de natureza afetiva ou sociais).

O grupo PACTE (2005b: 610), cujo objetivo é compreender como é adquirida a competência tradutológica, propôs um modelo sobre as componentes da competência tradutora. Este modelo está integrado por cinco sub-competências: bilingue, extralinguística, conhecimentos de tradução, instrumental, estratégica, assim como outras componentes psicofisiológicas, como é possível observar no seguinte fluxograma (Fig. 11):

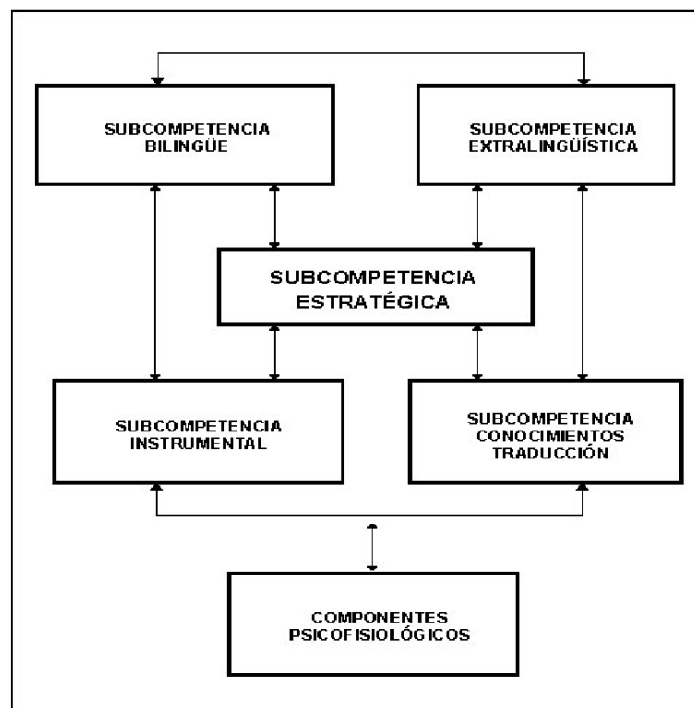


Fig. 11: Fluxograma sobre a competência tradutológica (PACTE, 2005a: 574)

De acordo com o grupo PACTE (2005b: 610), neste modelo a sub-competência bilingue está integrada essencialmente pelo conhecimento processual necessário para comunicar nas duas línguas: conhecimento pragmático, sociolinguístico, textual e lexical-gramatical. A sub-competência extralingüística envolve o conhecimento declarativo que está relacionado com o conhecimento do mundo: conhecimento das duas culturas em questão, temático e enciclopédico. A sub-competência de conhecimento sobre tradução está integrada pelo conhecimento declarativo relacionado com os princípios que governam a tradução (unidade de tradução, tipos de problemas, métodos, procedimentos) e considerações profissionais (como por exemplo o tipo de recetor). A sub-competência instrumental integra o conhecimento processual relacionado ao uso de recursos de documentação e tecnologias de informação e comunicação aplicadas em tradução. A sub-competência estratégica integra o conhecimento processual necessário para garantir a eficiência do processo de tradução. Tem importância fundamental, pois controla o processo de tradução e serve para o planejar e guiar; também é útil para avaliar os

resultados parciais, de acordo com os objetivos propostos; ativa as outras sub-competências para compensar aquelas que não estão a ser eficientes; ajuda a identificar os problemas de tradução e a utilizar procedimentos para os resolver. Finalmente a componente psicofisiológica que é composta por elementos cognitivos tais como a memória, percepção e atenção; aspetos de aptidão tais como curiosidade intelectual, perseverança, busca da perfeição, espírito crítico, ter conhecimento e confiança nas próprias capacidades, sabendo quais os limites das próprias capacidades, motivação; etc. e destrezas tais como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese.

No modelo apresentado pelo grupo PACTE (*ibid.*: 610), a competência tradutológica é considerada o sistema de conhecimento que é necessário para traduzir e tem quatro características distintivas: refere-se a um conhecimento especializado (especialista), que nem todos os bilingues possuem; trata-se de conhecimento processual e não declarativo; é constituída por várias sub-competências inter-relacionadas; a componente estratégica é muito importante. É relevante mencionar que o grupo PACTE, apesar ter como investigadora principal Hurtado Albir, discorda da opinião da autora ao excluir parcialmente o conhecimento declarativo da sua conceção de competência. Como expusemos anteriormente, Hurtado Albir (2007: 167) refere-se à competência tradutológica como uma integração de capacidades diversas e do conhecimento declarativo. Por sua vez o grupo PACTE afirma que a competência tradutológica está mais relacionada com o conhecimento processual.

Segundo sugere o grupo PACTE (2005b: 611), dado que alguns indivíduos bilingues possuem conhecimentos das duas línguas e podem ter conhecimento extralinguístico, as subcompetências específicas para a competência tradutológica são a estratégica, a instrumental e a subcompetência relativa ao conhecimento sobre tradução. Assim, a investigação realizada pelo grupo foi feita à luz destas três sub-competências. Esta investigação parte da hipótese de que o grau de experiência do tradutor influi no processo tradutivo e no produto final.

Para esta investigação o PACTE (*ibid.*: 611) trabalhou com dois grupos: tradutores profissionais (com mais de 6 anos de experiência na área da tradução e para os quais a

tradução é a sua atividade principal, responsável por 70% dos seus rendimentos) e professores de língua estrangeira (com mais de 6 anos de experiência na didática das línguas, porque assim partilham algumas características com os tradutores profissionais).

No que diz respeito aos instrumentos utilizados para a recolha de dados, o grupo PACTE (*ibid.*: 611) utilizou diferentes tipos de ferramentas para conseguir fazer uma triangulação dos resultados. Os instrumentos foram os seguintes:

1. Textos e traduções. Corpus eletrónico de textos originais e traduções. Os textos foram selecionados segundo os critérios seguintes: textos do mesmo género, no mesmo campo temático, em todas as línguas envolvidas na investigação; textos que possuem uma ampla variedade de problemas; textos curtos (175 a 300 palavras); textos traduzidos por profissionais da tradução em Espanha.
2. Protocolos de tradução. Gravações do programa *Proxy*. Como já foi referido, com este programa é possível ver e gravar as ações desenvolvidas pelos sujeitos no computador em tempo real e reservar estas gravações para posteriores estudos e recolha de dados.
3. Observação direta. Esta é uma ferramenta utilizada para recolher dados sobre o comportamento do sujeito (tradutor) que não pode ser registado pelo programa *Proxy*.
4. Questionários. Foram utilizados diferentes tipos de questionário: 1) um questionário inicial para seleção dos sujeitos, 2) um questionário onde é pedido aos sujeitos para identificarem os problemas que encontraram ao longo do processo de tradução e 3) um questionário para medir os conhecimentos dos indivíduos sobre a tradução.
5. Entrevistas retrospectivas. Também é possível fazer a recolha de dados através de entrevistas com o sujeito, enquanto se vai fazendo uma revisão dos dados recolhidos com o *software Proxy*.

O grupo PACTE (*ibid.*: 611-612) desenhou uma série de tarefas para serem desenvolvidas pelos sujeitos. Estas tarefas consistiram na tradução para a língua A (tradução direta), no preenchimento de um questionário sobre os problemas

encontrados na tradução, na tradução à língua B (tradução inversa), no preenchimento de um questionário sobre os problemas encontrados na tradução, no preenchimento de um questionário sobre os conhecimentos de tradução; em entrevistas retrospectivas onde foram analisados os dados recolhidos pelo *software Proxy*. O processo de tradução foi gravado pelo programa *Proxy* e também foram recolhidos alguns dados através da observação direta.

O estudo contou com uma variável independente e cinco variáveis dependentes. De acordo com o grupo PACTE (*ibid.*: 612), é considerada variável independente o grau de perícia em tradução, que é definido em termos de anos de experiência com dedicação principal à tradução. Os grupos experimentais foram os seguintes: Grupo 1: tradutores profissionais (com mais de 6 anos de experiência) e Grupo 2: professores de línguas estrangeiras (com zero anos de experiência em tradução). As variáveis dependentes são: o projeto de tradução, a identificação de problemas de tradução, tomada de decisões, conhecimentos de tradução e eficiência do processo. Para cada variável dependente foram definidos os seguintes aspetos: objetivo, definição conceptual, definição operativa, hipótese operativa, indicadores, materiais e instrumentos.

Nos primeiros resultados do teste piloto do grupo PACTE (*ibid.*: 615), o grupo quis destacar um aspeto importante: o uso do apoio interno e externo na tomada de decisões.

O grupo analisou os dados recolhidos através do teste piloto feito a 3 tradutores profissionais e 3 professores de línguas. A análise das ações realizadas pelos indivíduos durante o processo de tradução revelou a existência de diferentes sequências de ação. Estas sequências foram classificadas em cinco categorias, de acordo com o grau de implicação cognitiva requerido, isto é, o uso de apoio interno e externo. As cinco categorias expostas pelo grupo PACTE (*ibid.*: 615) são:

1. Apoio interno simples — quando se chega à solução final utilizando unicamente apoio interno, sem consultar meios externos.

2. Predomínio de apoio interno com recurso ao apoio externo — quando se fazem pesquisas detalhadas mas que não proporcionam a solução final ou definitiva. A solução é produto do apoio interno.
3. Interação equilibrada entre o apoio interno e externo — quando são utilizados o apoio interno e externo e a solução é a interação resultante entre os dois. Tem três subcategorias:
 - a. Consulta (de qualquer tipo) para confirmar a decisão.
 - b. Consulta em dicionários bilingues ou monolingues, mas a solução encontrada não é aceite.
 - c. O apoio interno é utilizado em conjunto com a consulta em dicionários (bilingues ou monolingues) e a solução é aceite.
4. Predomínio do apoio externo com recurso ao apoio interno. Inicialmente, existe uma solução provisória (produto do apoio interno) que conduz posteriormente a consultas em fontes de documentação. Efetuam-se pesquisas detalhadas que constituem a base para a solução definitiva. Pode haver contextualização da solução no motor de busca, por exemplo. A solução definitiva é produto do apoio externo.
5. Apoio externo simples. Ocorre quando é consultado um dicionário bilingue e a solução que oferece é aceite.

De acordo com o grupo PACTE (*ibid.*: 616), a análise do processo efetuado pelos sujeitos revelou a existência de sequências de ações diferentes. Estas ações foram agrupadas em cinco categorias, segundo o grau de implicação cognitiva, isto é, conforme o uso de apoio interno e de apoio externo, oferecendo para este último as subcategorias de consulta simples (em dicionário bilingue ou monolingue) e elaborada/detalhada (várias consultas ou uma consulta complexa, por exemplo num motor de busca e de modo contextualizado). O gráfico que se segue (Fig. 12) mostra as cinco sequências referidas anteriormente:

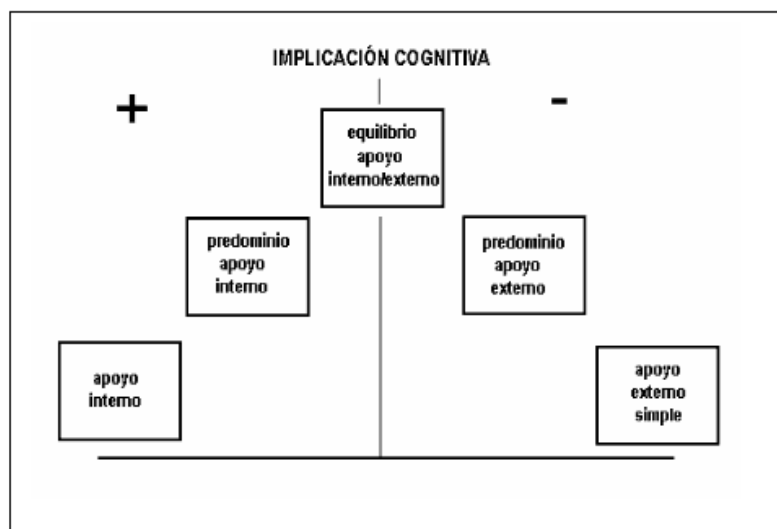


Fig. 12: Gráfico sobre a implicação cognitiva observada pelo grupo PACTE no seu estudo (2005a: 579)

As tendências observadas pelo grupo PACTE (2005b: 617) no seu estudo foram as seguintes:

1. O apoio externo simples é mais utilizado pelos professores de línguas que pelos tradutores.
2. O apoio interno simples é utilizado pelos professores de línguas para chegar a soluções que, geralmente, não são aceitáveis. É utilizado por profissionais da tradução para chegar a soluções aceitáveis. De facto, os tradutores usam mais o apoio interno simples e utilizam o apoio externo simples para confirmar decisões.
3. O predomínio do apoio externo com recurso ao apoio interno é visto com mais frequência em tradutores que em professores de línguas. É o tipo de apoio externo mais utilizado por tradutores. Esta sequência leva a resultados mais aceitáveis.
4. A maioria das soluções não aceitáveis foram dadas pelos professores de línguas e as sequências mais comuns para chegar a estas soluções foram o apoio interno simples e o apoio externo simples.

5. A maioria das soluções aceitáveis, dadas tanto por professores de línguas como por tradutores, foram obtidas através da combinação do apoio interno e externo simples.

Segundo o grupo PACTE (*ibid.*: 618), os resultados desta primeira abordagem confirmam a sua hipótese de que o grau de perícia do tradutor incide no processo e no produto da tradução. Por outro lado, estes resultados dão credibilidade aos instrumentos desenhados pelo grupo porque permitiram-lhes recolher dados sobre aquilo que pretendiam e que estava relacionado com o processo de tomada de decisões dos grupos que fizeram parte da experiência.

Hurtado Albir (2007: 172) faz também referência ao modelo dinâmico de aquisição da competência tradutológica proposto pelo grupo PACTE. No modelo proposto (Fig. 13), a aquisição da competência tradutológica é vista como "a process of reconstructing and developing TC subcompetences and psychophysiological components. From this perspective, it is seen as a process of restructuring and development ranging from novice knowledge (pretranslation competence) to expert knowledge (translation competence)".

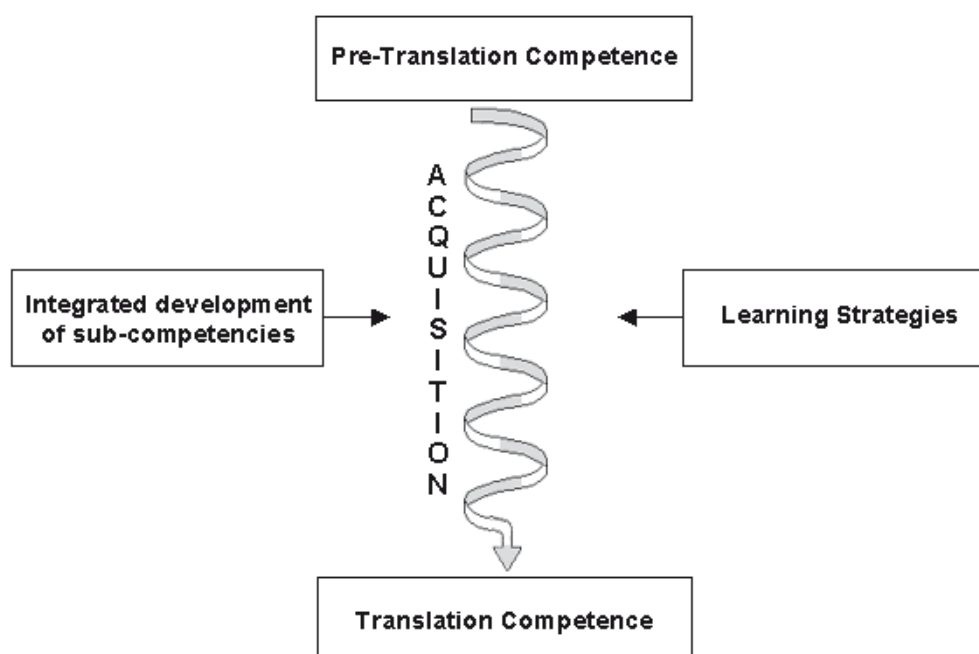


Fig. 13: Modelo dinâmico de aquisição da competência tradutológica do grupo PACTE
(*apud* Hurtado Albir, 2007: 172)

De acordo com Hurtado Albir (*ibid.*: 172), este processo é caracterizado pelo seguinte: 1. É dinâmico e cíclico e requer competência de aprendizagem (*learning strategies*), como em todo processo de aprendizagem; 2. Envolve a reestruturação e o desenvolvimento compostos pelo conhecimento declarativo e conhecimento processual; 3. Promove o desenvolvimento do conhecimento processual e, em consequência, da competência estratégica que são de vital importância para a aquisição da competência tradutológica.

Sintetizando, quando falamos de competência tradutológica falamos da aptidão de quem é capaz de agir perante determinados problemas, neste caso, decorrentes do processo tradutivo. O conhecimento deste ato complexo de "saber como agir" referido por Lasnier (2000 *apud* Hurtado Albir, 2007: 166) é fundamental no contexto do presente trabalho de investigação, principalmente quando se pretende descrever o processo tradutivo efetuado pelos aprendentes de tradução. Como referimos no estado de arte, consideramos que a tradução corresponde a um comportamento estratégico e é por essa razão que optamos por abordar o tema da competência tradutológica, sendo a subcompetência estratégica aquela que atrai o nosso maior interesse, pois é aquela que — como indica o grupo PACTE (2005b) — afeta todas as outras sub-competências, permite corrigir lacunas e controla todo o processo tradutivo.

1.2 A documentação em tradução

A inclusão da documentação como fator de análise no presente projeto decorre da necessidade de investigar e descrever a influência que a chegada de novas tecnologias tem exercido sobre a atividade tradutiva, neste caso, na atividade exercida por alunos de tradução que utilizam amplamente tais tecnologias no decorrer das suas atividades de formação. Mayoral (1990: 10) considera a tradução como "um processo de transferência de informação entre interlocutores de diferentes línguas". Segundo esta perspectiva, a

tradução transformou-se num processo informativo, onde o conhecimento e competências linguísticas do tradutor não são suficientes. O atual mercado profissional da tradução procura a tradução de textos diversos e especializados. Assim, o tradutor necessita de uma grande variedade de fontes de informação para desempenhar o seu trabalho. Neste sentido, a documentação, como disciplina que estuda o processo informativo-documental, auxilia a atividade tradutológica, convertendo-se assim num elemento fundamental do processo tradutológico.

1.2.1 Conceito de documentação

O conceito de documentação pode ser entendido de diversas formas. Vega (2010) assinala as diversas abordagens do conceito (desde a documentação como disciplina que estuda o documento até à documentação como disciplina que estuda aspetos relacionados com a organização de serviços de documentação). Para efeitos do presente trabalho, acolhemos a abordagem que é alusiva à documentação especializada, na qual o autor insere a documentação em tradução. Assim, Vega (2010: 2) afirma que a documentação especializada é uma disciplina instrumental ao serviço de qualquer matéria, uma vez que é uma fonte utilizada para obter informação nova. Vega considera que Palomares (*apud* Veja, 2010: 3) é a autora que melhor tem estudado a relação existente entre a documentação e a tradução. Para esta autora "la documentación se pone al servicio de la actividad traductora, tomando un carácter utilitario y convirtiéndose, por ende, en un elemento más del proceso translativo, tomando el nombre de Documentación aplicada a la traducción" (Palomares *apud* Veja, 2010: 3). Elena (1996: 79) refere que os profissionais

da documentação definem a sua disciplina como "a recolha, armazenamento, classificação e seleção, difusão e utilização de todos os tipos de informação"¹¹.

A documentação é uma especialidade que abrange muitos aspetos, dos quais só alguns dizem respeito ao tradutor. Podemos referir que a documentação como atividade desenvolvida pelo tradutor consiste especialmente, como veremos a seguir, na recolha, seleção e avaliação da informação necessária para realizar o seu trabalho.

1.2.2 O processo de documentação em tradução

De acordo com Recoder e Cid (2004: 73), a documentação em tradução é fundamental. As autoras assinalam que ambas as disciplinas possuem um objetivo em comum que consiste em difundir informação a um número elevado de indivíduos, o que contribui para o melhor entendimento entre pessoas e culturas e para um maior desenvolvimento de todos os setores: científico, profissional e cultural. O facto de saber documentar-se sobre uma determinada temática de forma rápida e eficaz é imprescindível para um tradutor quando se encontra frente a um texto especializado. O tradutor deve conhecer técnicas e procedimentos documentais que facilitem a tarefa de aceder, selecionar e recuperar informação que lhe seja útil. De igual modo, e de acordo com as autoras, é possível dizer que o facto de possuir conhecimentos em documentação poderia ajudar o tradutor a desenhar e explorar os seus próprios sistemas de informação (por exemplo, bases de dados de trabalhos já traduzidos, diretórios de recursos, etc.)

Segundo Gamero (2001: 42) a documentação serve simultaneamente três propósitos: adquirir conhecimento sobre o campo temático, dominar a terminologia própria do mesmo e obter informação sobre as normas de funcionamento do género textual. Estes

¹¹ Definição de documentação, recolhida por Elena (1996), segundo a "Federación Internacional de Documentación".

três fatores fazem com que o tradutor se documente antes de iniciar qualquer tarefa de tradução e que o faça em função dos seus conhecimentos e da dificuldade do texto, integrando os três propósitos anteriormente mencionados, a fim de rentabilizar o processo.

O domínio da documentação como instrumento de trabalho implica, por um lado, conhecer obras de referência e saber utilizá-las, e, por outro lado, ser capaz de aplicar uma metodologia adequada para as localizar rapidamente, avaliar e aceder às fontes de informação apropriadas em cada caso e retirar delas o que for pertinente no menor tempo possível. O tradutor profissional deverá enfrentar as dificuldades do texto a traduzir, analisar os problemas de tradução e formular as melhores soluções com a ajuda de técnicas documentais. Sem estas técnicas, a tarefa do tradutor é bem mais árdua.

De acordo com Recoder e Cid (2004: 78), normalmente o tradutor deve possuir diversos tipos de aptidões para realizar o seu trabalho:

- Competência gramatical na língua de partida e de chegada,
- Competência sociocultural, para compreender as características sociais das duas línguas e os contextos sociais,
- Competência comunicativa, para compreender as condições de comunicação nas que se cria um texto original e refleti-las no texto traduzido.

Para além destes aspetos, as autoras indicam que o tradutor necessita uma habilidade cognitiva específica sobre a matéria de que trata o documento que deve traduzir, porque ao não possuir este conhecimento não será capaz de comunicar corretamente o significado de texto de partida ao público-alvo.

A estas aptidões também é possível acrescentar algumas outras provenientes de verdadeiros gestores da informação, pois os tradutores trabalham com um número infinito de fontes de informação. Neste sentido, aos recursos em suportes tradicionais (CD-ROM, dicionários em papel, etc.) têm-se juntado os recursos digitais e a Internet.

Atualmente os tradutores resolvem grande parte das suas dúvidas e necessidades de informação através da Internet, mediante o uso dos mais variados tipos de recursos.

Sales (2005: 3) assinala que para o desempenho profissional no âmbito da tradução é essencial adquirir capacidade de controlo sobre os recursos da informação através do desenvolvimento de estratégias, habilidades e conhecimentos na gestão de informação. Resumidamente, a autora expressa que o tradutor deve adaptar-se a esta era da informação, alfabetizar-se em informação, o que se enquadra na sub-competência documental que é parte integrante da competência tradutológica.

De acordo com Sales (*ibid.*: 3), o objetivo holístico que se pretende alcançar com esta competência documental é o de obter pensadores construtivos, que se questionem e encontrem as suas próprias respostas, que saibam questionar informação num sentido amplo e que localizem, acedam, analisem, avaliem, armazenem e partilhem informação para criar conhecimento; isto é, indivíduos que sejam capazes de encontrar a informação de que precisam assim como de desenvolver comportamentos críticos para a sua utilização.

Assim, a competência documental do tradutor está a receber atenção específica e emergente em recentes investigações produzidas desde o âmbito da documentação aplicada à tradução. Como bem assinala Gonzalo García (2004 *apud* Sales, 2005: 4), no contexto plurilinguístico e pluricultural que nos rodeia, quem traduz é cada vez mais o principal elo da transmissão do conhecimento. Por conseguinte, como utilizador, processador e produtor de informação, o tradutor necessita de ser formado em Documentação. Diante de qualquer texto, quem traduz deverá tomar decisões continuamente e, para isso, deve aprender as estratégias que lhe possibilitarão a resolução de problemas.

Sales (2005: 4) também faz referência ao estudo sobre a competência tradutológica desenvolvido pelo grupo PACTE (2003, 2005a, 2005b) e sobre o qual já discurremos no subcapítulo destinado a esse tema. Contudo, é pertinente relembrar que o grupo PACTE tem vindo a destacar a relevância que a sub-competência instrumental tem no âmbito do processo de aquisição da competência tradutológica. Recordemos que, para o grupo

PACTE (2005b: 610), a competência instrumental integra o conhecimento processual relacionado ao uso de recursos de documentação e tecnologias de informação e comunicação aplicadas em tradução.

Assim, a aquisição da competência instrumental está intimamente ligada ao desenvolvimento de estratégias para a compreensão e reformulação do texto e, portanto, forma parte do processo de aquisição da competência linguística ou comunicativa entre as duas línguas e da aquisição da competência extralinguística e cognitiva do tradutor. Como afirma Gonzalo García (2004: 281), saber documentar-se implica saber identificar problemas de tradução e categorizá-los, para logo eleger o recurso de informação que mais se adequa às necessidades.

Assim, o conhecimento do tradutor sobre as fontes de informação existentes é essencial para a eficácia do seu trabalho; o tradutor deve saber identificar qual a informação de que precisa e saber onde encontrá-la.

Sales (2005: 4) também refere que, dentro da competência estratégica proposta pelo grupo PACTE, estão incluídas as estratégias de documentação (planificação da pesquisa de informação, saber selecioná-la, etc.), e também salienta que na competência extralinguística é fundamental a formação em documentação. Em todo caso, e como bem assinala a autora, o modelo de aquisição de competência tradutológica proposto pelo grupo PACTE é dinâmico e assinala a interligação e constante feedback entre todas as competências (competência comunicativa, competência extralinguística, competência de transferência, competência instrumental e profissional, competência psicofisiológica e competência estratégica) porque todas elas intervêm na resolução dos problemas que surgem no processo de tradução.

No sentido da interligação entre competências, Sales (2005) refere a existência de outra abordagem sustentada por Kelly (2002 *apud* Sales 2005: 5). Entre as sub-competências que Kelly descreve como integrantes da competência tradutológica, destaca a competência instrumental profissional e afirma o seguinte:

A sub-competência instrumental profissional abrange o uso de fontes documentais de todo tipo, a pesquisa de terminologia e gestão de glossários, bases de dados, etc., uso das aplicações informáticas (tratamento de textos, auto-edição, bases de dados, Internet, correio eletrônico) para além de outras ferramentas como o fax, o dictafone, etc. Engloba igualmente conhecimentos básicos para a gestão do exercício profissional (contratos, obrigações fiscais, orçamentos e facturação, etc.) assim como a deontologia e associativismo profissional. (Kelly, 2002 *apud* Sales, 2005: 5)

Na proposta de Kelly (*ibid.*: 5), a competência documental aparece como parte de várias sub-competências (comunicativa e textual; cultural; temática; instrumental profissional; psicofisiológica; interpessoal e estratégica). Assim, a competência documental faz parte da sub-competência cultural e temática, junto com a sua incidência na sub-competência instrumental profissional.

De acordo com Caudet, Puertes e Palanca (2005: 224) o processo de documentação deve estar dividido em três fases: 1) pesquisa de informação na Internet; 2) avaliação da informação; e 3) armazenamento da informação.

No que diz respeito ao ponto 1, sobre a pesquisa de informação na Internet, Caudet, Puertes e Palanca (*ibid.*: 224) indicam que existem várias opções para documentar-se eficazmente através do uso da Internet: os motores de busca (*Google, Altavista*, etc.), a recompilação de fontes elaborada por tradutores e outros profissionais, e consulta de especialistas através da Internet.

No ponto 2, sobre a avaliação da informação, Caudet, Puertes e Palanca (*ibid.*: 232) assinalam que o mais importante é pesquisar utilizando a terminologia própria e precisa da temática em questão. Existem vários parâmetros que ajudam a comprovar a fiabilidade das fontes eletrónicas: o autor (que deve ser uma fonte autorizada e profissional da área), língua original (constatar que o texto é o original e não uma tradução), atualidade (porque existem páginas que depois de criadas não são atualizadas), o servidor que aloja a página (a direção na qual aparece a página indica a empresa ou instituição que apoia a publicação da tal página na Internet).

Em relação ao ponto 3, armazenamento da informação, Caudet, Puertes e Palanca (*ibid.*: 234) mencionam diferentes opções para armazenar a pesquisa realizada: a) guardar diretamente a consulta realizada numa pasta especial dos Favoritos, para poder ter acesso à mesma noutra momento; b) uma vez visitado o sítio e comprovada a sua utilidade, guardar essa ligação numa pasta especial dos Favoritos com o nome do projeto; c) para além de guardar a página na pasta dos Favoritos, também podemos guardar a mesma (o ficheiro htm/html) numa pasta especial no disco duro do nosso computador, com o nome do projeto. O armazenamento de ficheiros no disco duro é um procedimento cada vez mais recomendável. A razão principal deste procedimento é que o facto de ter o texto no computador vai permitir processá-lo com programas específicos de análise textual e concordâncias (como *WordSmith*) ou de extração terminológica (como *Term Extract* do Trados), que permitem realizar diferentes tipos de pesquisa terminológica e fraseológica, obtenção de estatísticas de frequências, etc. Tudo isto, num corpus textual criado especificamente para cumprir o objetivo do tradutor. Para além de obter textos em formato eletrónico através da Internet, pode ser necessário complementar o corpus textual com documentos impressos que sejam relevantes pela temática e fiabilidade, e que deverão ser digitalizados, isto é, convertidos a formato de texto.

Em relação a problemas conceptuais referentes ao campo temático e normas de funcionamento textual, Gonzalo García (2004: 278) considera que o tradutor deverá proceder segundo a lógica do processo documental que consta das fases seguintes:

1. Desde a leitura e compreensão do texto de partida até à reformulação do texto de chegada, o tradutor deverá ir identificando os problemas de tradução e as necessidades informativas (falta de informação temática, normativa, sociocultural, etc.); porque em função delas o tradutor terá de consultar fontes documentais específicas (para cada necessidade existem recursos específicos).
2. O tradutor deverá desenhar um plano de documentação que o ajude a adquirir os conhecimentos necessários para compreender o campo temático do texto. Uma boa estratégia de pesquisa documental constitui a base principal de todo o processo tradutivo. Assim, o tradutor pode seguir uma metodologia de trabalho intelectual e científico para o

acesso aos recursos. Será necessário conhecer os critérios de classificação das fontes informativas e os diversos métodos de análise, investigação e consulta documental. Por exemplo, desde o ponto de vista do grau de informação subministrada pelas diversas fontes, estas podem distinguir-se entre:

- fontes primárias: proporcionam diretamente a informação sem ter de recorrer a outra fonte.
- fontes secundárias: não proporcionam diretamente a informação, mas descrevem documentos suscetíveis de contê-la, isto é, permitem acesso indireto ao documento.
- fontes terciárias: proporcionam a descrição referencial das fontes secundárias.

3. Esta fase está relacionada com o lugar ou meio onde é possível encontrar a informação requerida (contexto real e virtual, físico e telemático). O tradutor deve saber executar o seu plano de documentação em bibliotecas de referência, centros de documentação, bases de dados, fóruns de discussão, etc.; o que, por sua vez, implica um conhecimento de todas estas fontes.

4. Finalmente, o acesso a fontes eletrónicas ou telemáticas supõe a consulta e manipulação de diversos sistemas de recuperação de informação. Paralelamente, o tradutor deverá proceder à avaliação e seleção da informação que lhe é pertinente em função de parâmetros e indicadores que ajudem a diferenciar entre informação relevante e irrelevante. Todos os recursos devem ser avaliados.

A este respeito, Elena (1996: 80) assinala que toda a tradução conduz necessariamente a um domínio textual básico sem o qual seria impossível realizar uma tradução. Portanto, a autora propõe um esquema de informação para o tradutor que salienta o estudo dos textos, a documentação sobre os textos e a língua de chegada. Este estudo, prévio ao processo de tradução, é denominado pela autora como fase de preparação à documentação prévia. A sua realização vai permitir ao tradutor construir a base na qual vai desenrolar o seu trabalho e vai facilitar as tarefas posteriores que, como é sabido, abrangem outros campos de ação como a análise do texto de partida, identificação dos problemas de tradução, pesquisa de soluções, propostas ou alternativas e, finalmente, a

produção do texto de chegada. Mas esta preparação prévia não só facilita o trabalho posterior do tradutor, pois este vai dispor de uma série de dados úteis, mas também porque desta maneira, ao aprender a conhecer os textos, o tradutor não só irá ultrapassar os problemas derivados da falta de informação, como também aprenderá a preveni-los.

De acordo com a autora, esta documentação global prévia ao processo de tradução deve ser completada, na maioria dos casos, com outro tipo de documentação que o tradutor recolhe uma vez imerso no processo de tradução e que lhe servirá de ajuda para solucionar problemas translativos concretos, porque estes podem aparecer em qualquer momento do processo de tradução. Quando se analisa o texto de chegada, muitas vezes surgem dificuldades não contempladas no texto de partida. Elena (*ibid.*: 80) afirma que nestes casos o melhor é recorrer novamente à documentação.

O trabalho de documentação pode ser de diversos tipos e todos eles devem aplicar-se na preparação da tradução:

- por um lado, a documentação geral ou global sobre o tipo de texto a traduzir — é da responsabilidade do tradutor adquirir os conhecimentos prévios à análise do texto de partida, o que lhe permite pôr-se ao corrente da situação para iniciar a tarefa;
- e por outro, a documentação concreta sobre um problema de tradução específico, posterior à análise do texto de partida, proporcionar-lhe-á soluções de aplicação imediata na tradução.

Elena (*ibid.*: 81) resume as diferentes fases de documentação que poderiam ficar enumeradas da maneira seguinte: documentação prévia (informação e prevenção), texto de partida, análise, descrição dos problemas de tradução, documentação concreta (pesquisa de soluções).

Tendo em conta as considerações prévias, o tradutor deve ser um profissional competente e experiente no que à documentação se refere, tanto no uso de fontes de informação como no uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Na atualidade, a aprendizagem autónoma, a interação e colaboração na sala de aula, o uso

de novas tecnologias e o conhecimento do contexto informático próprio da profissão, são algumas das palavras-chave que refletem a situação dos últimos tempos. Como assinala Austermühl (2001: 52), são os tradutores que estão a sentir os efeitos a longo prazo da era da informação. Assim, o autor refere que encontrar informação na Internet não é o problema. A dificuldade está em encontrar informação fiável, o que é uma tarefa bastante árdua. Encontrar informação pertinente pode levar muito tempo e resultar frustrante. Para evitar estas situações, o autor refere que são fundamentais estratégias de pesquisa, sobretudo pela diversa informação que o tradutor necessita. Para preencher as necessidades do tradutor, é preciso uma abordagem *top-down* da pesquisa na Internet. Esta abordagem deve comportar três estratégias interligadas: pesquisa institucional, pesquisa temática e pesquisa por palavra-chave.

De acordo com Austermühl (*ibid.*: 52), a pesquisa institucional é uma estratégia que passa pela pesquisa em sites de instituições fiáveis. O autor refere que antes de começar a navegar pela Internet à procura de informação relacionada com a tradução, o tradutor deve interrogar-se sobre uma série de questões básicas: Que tipo de informação preciso? Qual será o recurso mais fiável para este tipo de informação? Em quem devo acreditar? Uma vez que os documentos na Internet podem conter todo tipo de dados falsos e duvidosos, é a identificação dos fornecedores de informação o passo mais importante para certificar a qualidade da informação obtida. O autor indica como recursos de informação fiáveis os jornais e as suas versões online (*El País, Le Figaro, The Guardian*, etc.) e as organizações internacionais como, por exemplo, as Nações Unidas, UNICEF, etc.

No que diz respeito à estratégia de pesquisa temática através de índices ou catálogos, Austermühl (*ibid.*: 55) considera que os índices ou catálogos são uma ferramenta de pesquisa eletrónica que agrupa a informação disponível em categorias. Assim, os utilizadores podem escolher uma categoria temática na qual estão interessados. Segundo o autor, um dos catálogos mais conhecido é o do *Yahoo*. A estratégia básica para trabalhar com os índices ou catálogos consiste em encontrar a categoria ou subcategoria que poderia fornecer a informação que o tradutor procura. Por exemplo, se o tradutor está à procura de uma notícia de cariz cultural, deve começar pela categoria principal que é

"Notícias" e depois pesquisar na subcategoria "Cultura".

As estratégias de pesquisa institucional e temática são bastante eficientes para identificar um caminho no meio de uma enorme quantidade de informação disponível. Também resultam úteis para encontrar informação fiável. Contudo, não são as ferramentas mais adequadas para fazer uma pesquisa abrangente das inúmeras páginas Web disponíveis. De facto, nenhum instrumento de pesquisa seria capaz de listar toda a informação contida em todos os documentos. Assim, afirma Austermühl (*ibid.*: 59), a estratégia de pesquisa por palavras-chave através de motores de busca como por exemplo *Altavista*, *Hotbot*, etc., permite ao utilizador pesquisar através dos conteúdos de milhares de sítios Web ao mesmo tempo.

Dada a natureza anárquica da Web, e dado que não existe uma organização coordenadora ou moderadora envolvida na publicação online de documentos, o tradutor verificará que a maioria das páginas Web disponíveis não é precisa, fiável e de valor. Para garantir a qualidade dos documentos como fontes de informação e para evitar transferir dados incorretos para as traduções, Austermühl (*ibid.*: 64) refere que o tradutor deverá desenvolver a sua própria estratégia de gestão de qualidade; especialmente quando o tradutor precisa de avaliar a qualidade de um documento de uma determinada temática sobre a qual não é experiente.

Assim, de acordo com o autor, a estratégia de avaliação deve envolver os seguintes quatro aspetos:

1. Informação sobre o autor do documento (correio eletrónico, telefone, formação, publicações, filiações com organizações, reputação entre os colegas, etc.)
2. Informação sobre o processo de preparação do documento e a sua apresentação. A maneira como o conteúdo do documento é preparado e apresentado também fornece informação sobre a sua qualidade. O tradutor deve verificar o documento através os seguintes indicadores: se o documento é apresentado na página Web de alguma organização ou num jornal online e qual é a reputação deste sítio; se a informação foi escrita unicamente para ser publicada na Web ou foi retirada de

uma fonte que passou por um processo de avaliação (livro, conferência, etc.); o tipo de recursos utilizados pelo autor e se existe alguma referência a esses recursos (bibliografia); como é apresentada a informação: se há grandes documentos divididos em secções mais pequenas, se há hiperligações a sítios Web relacionados e qual é a qualidade de tais sítios Web.

3. Meta-informação e hiperligação para o documento. A meta-informação oferece informação sobre a informação. A meta-informação tem a ver com as críticas e sumários do documento e com as referências (hiperligações) a outros documentos na Web. As críticas, comentários ou qualificações podem vir de diferentes fontes. A Britannica Online, por exemplo, oferece hiperligações a recursos que estão brevemente descritos e avaliados. As hiperligações aos documentos também podem ajudar na avaliação dos mesmos. Através do uso de motores de busca é possível encontrar quantas páginas Web têm publicado um hiperlink relacionado com o documento em questão (número de ocorrências).
4. Informação sobre a precisão e atemporalidade do conteúdo do documento. Nos documentos existem alguns indicadores de credibilidade (ou não): a atemporalidade da informação (última atualização, data das fontes utilizadas, etc.), a consistência da informação (que não haja contradições, por exemplo), o grupo alvo (se o documento foi escrito para profissionais), objetividade (parcialidade, opiniões unilaterais, tom moderado, etc.), erros gramaticais e de ortografia.

Austermühl (2001) assinala que o facto de conhecer as distintas estratégias de pesquisa e avaliação da informação explicadas anteriormente, ajudará o tradutor a tirar o maior proveito possível dos recursos que se encontram na Internet.

A recuperação de conhecimento (perdido) joga um papel fundamental na fase de receção do processo de tradução. Com o intuito de compreender o texto de partida, poderá ser necessário utilizar enciclopédias, bases de dados ou sistemas de recuperação de informação como por exemplo contactar pessoas experientes na área em questão através de grupos de discussão (*newsgroups*) ou listas de endereços eletrónicos (*mailing lists*).

1.2.3 Fontes de documentação em tradução

Recoder e Cid (2004: 75) assinalam que o êxito na tradução de um documento também dependerá da identificação correta do problema de tradução e, portanto, de saber pesquisar corretamente; de ter acesso às fontes de documentação; do tempo que se tem para pesquisar, avaliar e recuperar as fontes de informação; e finalmente os conhecimentos prévios sobre os sistemas de pesquisa.

Recoder e Cid (*ibid.*: 84) indicam que o tradutor conta com determinados recursos documentais que o auxiliam no seu trabalho. Assim, as autoras expõem uma classificação dos recursos: fontes terminológicas (proporcionam informação sobre unidades terminológicas ou fraseológicas do âmbito da especialidade), lexicográficas (formadas por dicionários monolíngues, bilíngues e multilíngues), gramaticais (constituídas por gramáticas, ortografias e manuais de estilo das línguas de trabalho) e especializadas (monografias, artigos científicos, enciclopédias, thesaurus, páginas Web).

Do mesmo modo, Gonzalo García (2004: 282) propõe uma classificação de fontes de informação online para a tradução especializada: fontes telemáticas (motores de busca, diretórios de pesquisa especializada, fóruns de discussão, sítios Web de recursos para tradutores), fontes institucionais (sítios Web institucionais, sítios relacionados com o ensino e prática da tradução por exemplo universidades, associações, agências de tradução), fontes pessoais (grupos de profissionais, relatórios biográficos que proporcionam informação sobre indivíduos que têm em comum a profissão e a nacionalidade), fontes normativas (organizações de normalização, citação de recursos eletrónicos), fontes legislativas (aportam informação sobre os órgãos titulares do poder legislativo, assim como documentação produzida por estes), fontes linguísticas (divididas pela sua vez em lexicográficas — dicionários, glossários, vocabulários, corpora linguísticos; terminológicas — redes de terminologia, bases de dados terminológicos, thesaurus; gramaticais — gramáticas, ortografias, manuais de estilo), fontes instrumentais (instrumentos informáticos de apoio à tradução, tradutores online), fontes geográficas (sistemas de informação geográfica, atlas, mapas).

Por outro lado, Austerlühl (2001: 68) afirma que quando o tradutor procura informação de cariz linguístico e enciclopédico, precisa de ter acesso a uma multiplicidade de recursos. Estes recursos podem ser recursos offline e recursos online. Os recursos offline são recursos em papel ou, basicamente, em CD-ROM; e os recursos online são todos aqueles recursos que podem ser encontrados na Internet.

O autor faz uma classificação dos possíveis recursos online e oferece um sítio Web para cada um. A classificação é a seguinte:

1. Catálogos de bibliotecas ou livrarias: *British Library, Amazon.com.*
2. Enciclopédias gerais: *Britannica online*
3. Enciclopédias especializadas: *PC Webopedia*
4. Dicionários monolíngues: *Merriam-Webster*
5. Dicionários multilíngues: *OneLook*
6. Bases de dados terminológicas multilíngues: *Termite, Eurodicautom (Iate)*
7. Arquivos de jornais e revistas: *ABC, Die Welt, Newsweek*

As bibliotecas nacionais, como por exemplo a *British Library* ou a *Biblioteca Nacional de España*, oferecem uma quantidade excepcional de dados bibliográficos. A grande maioria das bibliotecas permite o acesso online aos seus catálogos. Em relação às livrarias virtuais (*Amazon.com*), estas são também um instrumento muito útil para obter informação bibliográfica. De facto, as bases de dados de algumas livrarias são maiores que as das universidades. As livrarias virtuais permitem comprar livros online, muitas vezes por um preço inferior àquele que se encontra nas livrarias "físicas".

Em relação às enciclopédias e aos dicionários, podemos dizer que têm sido as ferramentas principais do tradutor, e a Internet oferece uma vasta diversidade destes recursos, sendo, segundo o autor, a enciclopédia *Britannica* uma das enciclopédias de maior renome no mundo e o *Merriam-Webster* um dos dicionários monolíngues mais completo.

Para além dos milhares de dicionários e glossários, existem também algumas bases de

dados terminológicas disponíveis na Internet. Estas bases de dados incluem uma ampla variedade de informação terminológica como sinónimos, categoria gramatical, exemplos do termo no contexto, referências e fontes de informação. Austermühl (*ibid.*: 78) faz referência a duas bases de dados mantidas por organizações internacionais: *Iate* e *Termite*.

No que diz respeito aos jornais e revistas, Austermühl (*ibid.*: 83) assinala que estes são também recursos vantajosos para o tradutor. A maioria dos jornais e revistas com presença na Internet oferecem acesso às suas edições online e, em alguns casos, às suas versões offline. A pesquisa feita em edições recentes é, geralmente, gratuita; sendo a pesquisa em edições mais antigas aquela que terá de ser paga para poder ter acesso à informação. As bases de dados bibliográficas online podem resultar de muita ajuda quando são procurados, por exemplo, livros introdutórios sobre certas temáticas ou quando se procura saber se existe um dicionário ou enciclopédia na língua em que o tradutor está a trabalhar.

Como é possível verificar, ao utilizar Internet, o tradutor pode efetuar pesquisas bibliográficas úteis para o seu trabalho, abrangendo informação de todo o mundo. A Internet representa o recurso de documentação principal para o tradutor. A rede mundial oferece um vasto número de serviços (muitos deles gratuitos ou de baixo custo) durante as 24 horas do dia, todos os dias do ano. A quantidade de informação que oferece é tão ampla que o problema já não se resume a encontrar a resposta para uma determinada questão, mas sim a encontrar tal resposta de forma rápida e fiável através do uso de estratégias heurísticas adequadas que facilitem a eliminação do "ruído documental" e garantam a qualidade das pesquisas realizadas.

Caudet, Puertes e Palanca (2005: 223) assinalam que a principal vantagem que a Internet oferece é o acesso imediato a uma grande quantidade de documentos a partir da introdução de uma palavra-chave no motor de busca. Este procedimento pode resultar problemático para o tradutor porque, por um lado, existem desigualdades entre as informações disponíveis em distintos idiomas (é mais fácil encontrar informação em inglês do que em catalão, por exemplo) e, por outro lado, o motor de busca oferece uma

grande quantidade de informação que, por vezes, não é afim ao tema que pesquisamos ou que requer estar subscrito a um determinado serviço para poder consultá-la.

Assim, as autoras referem que nem toda a informação que se encontra na Internet é fiável e, como tal, é necessário desenhar estratégias que ofereçam ao tradutor a maior quantidade de informação possível com o máximo nível de qualidade.

As vantagens que a informática oferece permitem também que os dados compilados em formato eletrónico possam ser consultados e processados de diferentes maneiras, de modo a possibilitar o acesso mais fácil à informação.

Segundo assinalam Caudet, Puertes e Palanca (*ibid.*: 222), graças à Internet o tradutor tem vindo a alterar fundamentalmente dois aspetos na fase de documentação. Por um lado, como pesquisar informação e, por outro, que tipo de informação se pode pesquisar ou encontrar. A pesquisa de informação tem mudado porque a) o tradutor pode efetuar pesquisas sem sair do seu local de trabalho, se possuir uma ligação à Internet; e b) a informação à qual pode aceder através da Internet é notoriamente superior em quantidade e variedade. Por outra parte, a pesquisa também tem mudado em termos do tipo de informação que se pode procurar, porque agora, junto à pesquisa de conteúdos temáticos e equivalências terminológicas, o tradutor pode obter textos especializados de diferentes tipologias textuais e níveis de especialização.

Contudo, estas autoras advertem que a grande quantidade e variedade de dados disponíveis na Internet pode converter-se numa armadilha para o tradutor. Em primeiro lugar, o tradutor tem de ter consciência que nem tudo o que se encontra na Internet é informação relevante nem fiável na sua totalidade, o que leva à necessidade de selecionar e classificar a informação. Em segundo lugar, a capacidade de assimilar informação é limitada no tempo, pelo que são necessárias ferramentas e técnicas que permitam extrair, de maneira automática e eficaz, a informação relevante de grandes volumes de documentos.

Assim, a dificuldade atual do tradutor não está em reunir muita informação pertinente mas sim em como filtrar tal informação, armazená-la e extrair de forma inequívoca os

dados procurados. Neste cenário, o conhecimento de instrumentos informáticos e de técnicas de documentação serão fatores relevantes no trabalho do tradutor.

De acordo com Palomares (*apud* Sales, 2005: 6), com ferramentas como a Internet passamos de um modelo praticamente único de biblioteca (o texto impresso) a um conjunto de diferentes fontes de informação e maneiras de adquirir, tratar, armazenar e difundir os dados. No âmbito documental, a inovação, a capacidade de adaptação e a formação contínua são fatores imprescindíveis. O presente das tecnologias da informação e documentação tem um marcado acento tecnológico que provoca a sensação de que poderíamos encontrar qualquer informação que precisássemos. Contudo, o autor assinala que os principais problemas que apresenta a Internet são a grande dispersão da informação; a mutabilidade dos conteúdos que oferece; a própria estruturação da Internet, o que redundava numa certa ineficácia; e a duvidosa fiabilidade da informação que proporciona. Em outras palavras, a Internet representa para o tradutor uma fonte de informação valiosa e inesgotável, um meio de trabalho e uma via de comunicação que altera as barreiras do tempo e do espaço, mas é importante salientar a importância de manter um espírito crítico na hora de trabalhar com tais fontes e de lhes dar credibilidade.

De acordo com Sales (2005: 7), a pesquisa documental ao longo do processo de tradução supõe aprender a localizar, validar e utilizar corretamente as fontes de informação que tanto a biblioteca como as novas tecnologias põem ao nosso alcance. O tradutor tem por diante o desafio e a responsabilidade de conhecer e utilizar as múltiplas possibilidades atuais de pesquisa, recuperação, avaliação, tratamento e difusão da informação; e também utilizar os novos e surpreendentes meios que a informática e as novas tecnologias da comunicação põem ao seu dispor para o desenvolvimento do seu trabalho.

Em certas ocasiões os recursos documentais disponíveis são insuficientes. É nesses casos que contar com uma boa formação documental é um fator chave para a resolução de problemas no âmbito da tradução.

Em conclusão, a progressiva especialização à qual se veem submetidos os tradutores, obriga-os a documentar-se de forma contínua e exaustiva, pelo que terão de adquirir algumas competências documentais, através de uma formação adequada, que lhes

permita conhecer os sistemas de documentação e informação, e localizar e consultar com rapidez e precisão as fontes de informação especializadas. É por isso que o papel que a documentação adquire na atividade tradutiva tem tornado imprescindível o seu ensino no processo formativo dos estudantes de tradução.

A necessidade de adaptar-se às novas exigências do mercado tem sido responsável pelas mudanças no ensino da tradução. Parece evidente a necessidade de introduzir no desenho curricular dos cursos de tradução conteúdos de informática aplicada, programas de gestão terminológica, sistemas de tradução por computador, tecnologias de informação, entre outros.

Assim, documentação e tradução são duas disciplinas indissociáveis, uma vez que a atividade tradutológica não só pode medir-se pelas competências linguísticas do tradutor mas também pelas suas competências documentais, a fim de que adquira uma informação fiável, completa e pertinente.

1.3 Estilos de aprendizagem

Através dos dados recolhidos na presente investigação, foi curioso observar como os aprendentes encaravam a tarefa de tradução. O decorrer do processo tradutivo foi espelho de características que mostravam a forma de agir, muito particular, de cada aprendente quando imerso numa situação de aprendizagem. Estas características despertaram o nosso maior interesse e, pela sua peculiaridade, pensámos em "traduzi-las" numa temática que se revelasse pertinente para o nosso estudo. Foi assim que surgiu a inclusão dos estilos de aprendizagem no presente trabalho investigativo.

Não é novidade que a interação de indivíduos face a realidades existenciais como a aprendizagem tem vindo a ser uma preocupação com origem em tempos remotos. Desde

o aparecimento do termo "estilo de aprendizagem" no início dos anos 1960, no âmbito da psicologia da aprendizagem, têm surgido inúmeros estudos onde é abordada esta temática. Contudo, e como bem assinala Kourouni (2012), parece que os estudiosos da tradução ignoram ou evitam — empiricamente — os estilos de aprendizagem, porque não parecem estar cientes de que para estudar o desempenho do tradutor não basta analisar o produto e/ou o processo tradutivo, mas que existem outros fatores que condicionam o desempenho do tradutor e que podem estar relacionados com o seu estilo de aprendizagem. Foi esta mais uma razão para a inclusão deste fator na análise dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Entre outros conteúdos, Kourouni descreve dois estudos empíricos que, segundo a sua opinião, poderiam estar relacionados com os estilos de aprendizagem sob a perspetiva da tradução — principalmente porque os sujeitos estudados eram tradutores. Em primeiro lugar encontra-se o estudo de Hubscher-Davidson (*apud* Kourouni, 2012: 70), que está baseado na análise de características da personalidade utilizando o MBTI¹²; e, em segundo lugar, está o estudo de Asadi/Séguinot (2005), que utiliza teorias fundamentadas nos estilos cognitivos. Após ter consultado ambos os estudos, achamos por bem apenas fazer menção dos mesmos (principalmente porque são estudos dos estilos de aprendizagem no âmbito da tradução) e não estender-nos na sua descrição porque o seu conteúdo não aporta informação que vá ao encontro dos objetivos que definimos para o presente trabalho investigativo.

Assim, e para melhor compreender os estilos de aprendizagem, começamos por expor alguns conceitos existentes, passando por uma breve descrição dos principais modelos de estilos de aprendizagem que surgiram entre os anos 1980 e 1990 (Kolb, Honey e Mumford, Gardner, Ridley, Robinson, entre outros autores). Finalmente, fazemos uma abordagem mais detalhada dos modelos que se mostraram relevantes para a consecução do presente projeto.

¹² MBTI ou *Myers-Briggs Type Indicator*, instrumento desenvolvido por Katharine Briggs e Isabel Briggs Myers que mede traços da personalidade (*apud* Kourouni 2012:64)

Neste sentido, é importante salientar que, após analisar cada um dos modelos referidos, notámos as semelhanças entre terminologias e conceitos dos diversos autores com o modelo de Kolb (1984). Constatámos que este último é praticamente o modelo que serve de base para as restantes teorias. Assim, mencionaremos no presente trabalho aqueles modelos que, fundamentados em Kolb, tenham sido utilizados com êxito em muitos estudos e se adaptem às tendências observadas na nossa investigação. Sumariamente, o nosso objetivo é analisar as tendências observadas à luz de modelos fiáveis, amplamente utilizados e com dimensões significativas em termos do desempenho do aprendente de tradução.

1.3.1 Conceitos e modelos dos estilos de aprendizagem

O estilo de aprendizagem remete para o facto de cada indivíduo utilizar o seu próprio método ou estratégia para aprender. Embora estas estratégias se alterem dependendo do contexto de aprendizagem, o facto é que cada sujeito propende a desenvolver determinadas preferências ou tendências que definem o seu estilo de aprendizagem. O estilo de aprendizagem, de acordo com Keefe, está composto por traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores de como os indivíduos estruturam conteúdos, elaboram conceitos, interpretam informação, solucionam problemas e respondem ao ambiente de aprendizagem (1988 *apud* Alonso García e Gallego, 2005: 3). Definir "estilo de aprendizagem" é uma tarefa árdua porque existe uma pluralidade e diversidade de definições deste conceito.

Como veremos a seguir, cada autor configura o estilo de aprendizagem do aprendente em função dos parâmetros que são considerados para si como mais relevantes: estrutura cognitiva, preferências percetivas, rasgos associados à personalidade, etc. Gurrea (2007:

227) apresenta uma súmula dos principais conceitos de estilos de aprendizagem existentes, que reunimos na seguinte tabela (Tabela 1):

Autor	Ano	Definição de estilo de aprendizagem
Riechmann	1979	Conjunto particular de comportamentos e atitudes relacionados com o contexto de aprendizagem.
Dunn e Price	1985	Refletem a maneira em que os estímulos básicos afetam a habilidade de um indivíduo para tratar e reter informação.
Guild e Garger	1985	Características estáveis de um indivíduo, expressadas através da interação da conduta e da personalidade quando é realizada uma tarefa de aprendizagem.
Schmeck	1988	Estilo cognitivo que um indivíduo manifesta quando está perante uma tarefa de aprendizagem. Reflete as estratégias preferidas, habituais e naturais do aprendente para aprender, daí que possa estar situado algures entre a personalidade e as estratégias de aprendizagem.
Sternberg	1997	Referem-se ao modo como os indivíduos preferem abordar as tarefas de aprendizagem.

Tabela 1: Síntese das definições de estilos de aprendizagem recolhidas por Gurrea (2007: 227)

Dada a diversidade de definições de estilo de aprendizagem, é possível encontrar diferentes tipologias ou modelos de estilo de aprendizagem. Por exemplo, Reid (*apud* García Cué, 2006: url) explica que "os estilos de aprendizagem são características pessoais com base interna, que por vezes não são utilizadas de maneira consciente pelo aprendente e que constituem o fundamento para o processamento e compreensão da informação adquirida". Reid (1987: 89) aborda o estilo de aprendizagem segundo as preferências perceptivas na aprendizagem e classifica este estilo em: aprendizagem visual (através de imagens, estímulos visuais), aprendizagem auditiva (através de explicações, debates, conferências), aprendizagem cinestésica (através da experiência, participação ativa nas tarefas, jogos) e aprendizagem tátil (através do manuseamento do objeto de estudo).

Witkin (1977 *apud* García Cué *et al.*, 2009: 4) foi um dos pioneiros na investigação sobre a problemática dos estilos cognitivos ou de aprendizagem e o seu interesse focava-se na expressão das formas particulares dos indivíduos de perceber e processar a informação. Assim, o autor classificou os estilos de aprendizagem segundo a forma de perceber a realidade em: estilo dependente de campo (dependência da autoridade e do contexto) e estilo independente de campo (independentes do contexto, autónomos).

Willing (*apud* García-Romeu, 2006: 47) compreende o estilo de aprendizagem como "as preferências naturais e habituais de qualquer aprendente". O autor classifica os estilos de aprendizagem em: concreto (indivíduos que processam diretamente a informação), espontâneo (que privilegiam a aprendizagem ativa), analítico (indivíduos racionais e independentes), comunicativo (indivíduos adaptáveis e flexíveis, que privilegiam a aprendizagem social) e orientado à autoridade (indivíduos dependentes, que privilegiam a aprendizagem estruturada).

Em relação aos estilos de aprendizagem relacionados com a personalidade, alguns autores referidos por Gurreea (2007: 228), tais como Dunn e Price e Keefe, vinculam o problema dos estilos de aprendizagem com a personalidade do aprendente. Baseados nos tipos psicológicos de Carl Jung (*apud* García Cué, 2006: url), estes autores referem-se a indivíduos extrovertidos (indivíduos que pensam, sentem e agem de acordo com o contexto) e indivíduos introvertidos (indivíduos que observam o contexto mas regem-se

pelo seu interior). Gurra (2007: 228) também indica outros aspetos da personalidade que intervêm nos estilos de aprendizagem tais como autoestima, empatia, tolerância à ambiguidade, etc.

Em 1984, David Kolb abordou o tema dos estilos de aprendizagem no intuito de conhecer e perceber os processos através dos quais se obtêm, processam, guardam e utilizam as informações. Kolb (1984: 41) define a aprendizagem como "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it" e acrescenta também o seguinte: "As a result of our hereditary equipment, our particular past life experience, and the demands of our present environment, most people develop learning styles that emphasize some learning abilities over others" (Kolb *ibid.*: 76). Desta definição podemos depreender que, para Kolb, a aprendizagem está intimamente relacionada com experiências vividas e a capacidade de as transformar em conhecimento. Como bem salienta o autor, é esta "bagagem", que cada indivíduo traz consigo, a responsável pelo desenvolvimento de certas tendências de aprendizagem em detrimento de outras.

De acordo com o Kolb (*ibid.*: 40), o processo de aprendizagem pode ser descrito como um ciclo de quatro etapas que envolve quatro modos de aprendizagem diferentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa. Deste modo, no processo de aprendizagem, o aprendente adquire informação de forma direta, através da experiência concreta e ao envolver-se por completo, abertamente e sem preconceitos em novas experiências. Ao envolver-se em novas experiências, ocorre — por parte do aprendente — uma observação reflexiva sobre as mesmas em diferentes perspetivas. Às observações realizadas segue-se uma conceptualização abstrata, na qual o aprendente cria novos conceitos e integra as suas observações em teorias logicamente sólidas. Finalmente, na fase de experimentação ativa, o aprendente utiliza as teorias construídas na fase de conceptualização abstrata como apoio na tomada de decisões e na solução de problemas.

A base estrutural do processo de aprendizagem reside nas transações entre os quatro modos adaptativos anteriormente referidos e o resultado da dialética adaptativa, como é apresentado no seguinte diagrama (Fig. 14):

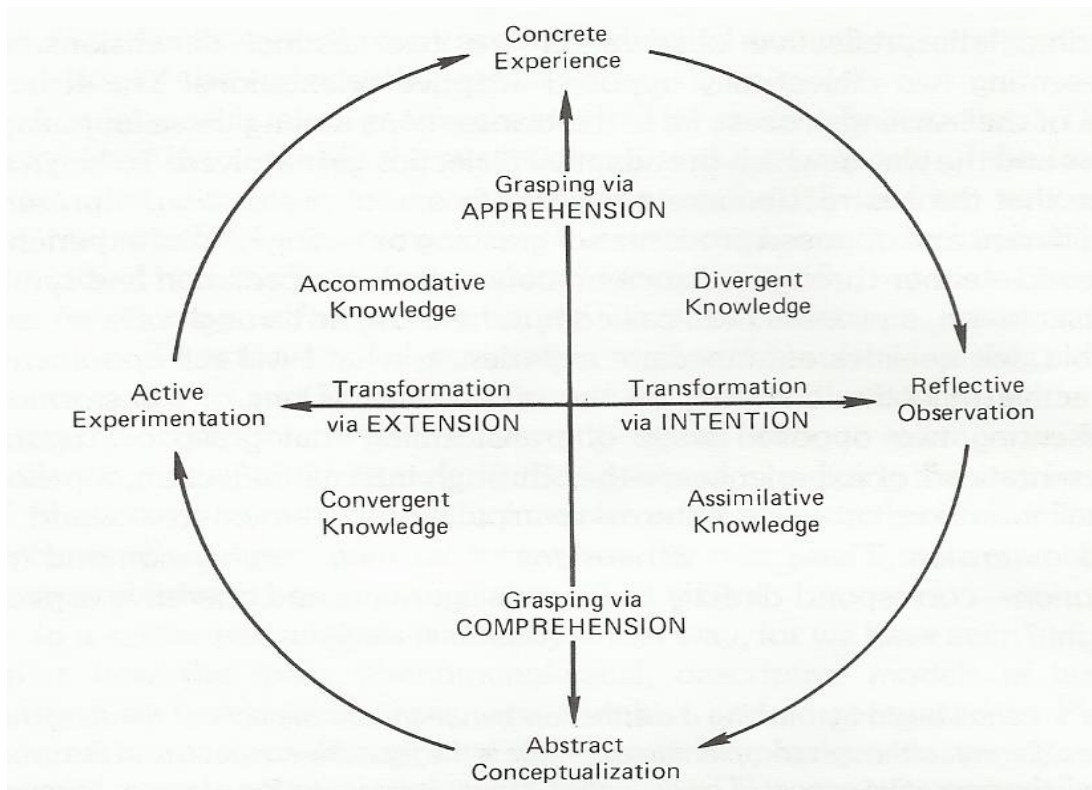


Fig. 14: Modelo de estilos de aprendizagem de Kolb (1984: 42)

Neste modelo proposto pelo autor, existem dois processos que ocorrem durante a aprendizagem: o primeiro está relacionado com o modo de perceber ou apreender a informação, e o segundo é relativo ao modo de processar ou transformar a informação.

Por um lado, a dialética abstrato/concreto refere-se à apreensão ou percepção. A este propósito, Kolb refere o seguinte:

"Abstract/concrete dialectic is one of the apprehension, representing two different and opposed processes of grasping or taking hold of experience in the world — either through reliance on conceptual interpretation and symbolic representation, a process I will call comprehension, or through

reliance on the tangible, felt qualities of immediate experience, what I will call apprehension." (Kolb *ibid.*: 41)

Por outro lado, a dialética ativa/reflexiva indica transformação ou processamento:

"The active/reflective dialectic is one of transformation, representing two opposed ways of transforming that grasp or "figurative representation" of experience — either through internal reflection, a process I call intention, or active external manipulation of the external world, here called extension." (Kolb *ibid.*: 41).

Nos aspetos figurativos, a percepção e a imitação correspondem ao processo de apreensão, e as imagens mentais ao processo de compreensão. No que diz respeito aos aspetos operacionais, existe uma correspondência entre ação e o processo de extensão e entre operações intelectuais e intenção.

É importante salientar que cada uma das dimensões anteriormente referidas corresponde a uma sequência. No caso da percepção, por exemplo, os extremos da sequência são a experiência concreta e a conceptualização abstrata. Assim, cada indivíduo encontra-se situado em alguma parte nessa sequência, entre um extremo e o outro, mas raramente se encontrará situado num destes extremos. Cada sujeito possui características de cada um dos modos de aprendizagem, possuindo contudo, no geral, uma maior tendência para um desses modos.

No modelo de aprendizagem proposto por Kolb é exposto que o processo de aprendizagem precisa das duas dimensões (percepção e processamento) para que se verifique aprendizagem. Sobre estas duas dimensões, o autor afirma o seguinte:

"Learning, and therefore knowing, requires both a grasp or figurative representation of experience and some transformation of that representation. Either the figurative grasp or operative transformation alone is not sufficient. The simple perception of experience is not sufficient for learning; something must be done with it. Similarly, transformation alone cannot represent learning, for there must be something to be transformed, some state or experience that is being acted upon." (Kolb *ibid.*: 42)

Resumidamente, a apreensão e a compreensão envolvem a percepção da experiência. Quando esta percepção ocorre através de uma representação simbólica, de uma interpretação conceptual de informação, denomina-se compreensão.

Na apreensão, a recolha de informação faz-se de uma forma direta, através das qualidades imediatas da experiência — polo concreto. Os sujeitos, que privilegiam o modo concreto, imergem na informação pela experiência direta, fazendo, atuando, sentindo. No extremo oposto, o polo abstrato, os sujeitos chegam à informação pela análise e observação.

Quanto ao processamento ou transformação da informação, o par ativo/reflexivo é também uma manifestação de duas formas opostas de processamento. De um lado temos esta transformação ou processamento através da reflexão interna dos dados (polo reflexivo), denominada de intenção. Do outro, temos uma manipulação ativa e externa dos dados (polo ativo), que é designada por extensão. Os sujeitos com tendência para o processamento ativo da informação dão sentido à experiência utilizando de imediato a informação nova, ao manipular e transformar a mesma, assim como o ambiente. No outro modo, o reflexivo, o sentido vem através da reflexão, pensando sobre o assunto.

Segue-se uma breve descrição dos quatro modos de aprendizagem definidos por Kolb (*ibid.*: 68):

Experiência concreta

Uma orientação no sentido da experiência concreta centra-se no envolvimento em experiências, e em lidar com as situações de uma forma personalizada. Kolb (*ibid.*: 68) refere que os sujeitos com uma orientação deste tipo "enjoy, and are good at, relating to others. They are often good intuitive decision makers and function well in unstructured situations. The person with this orientation values relating to people and being involved in real situations, and has an open-minded approach to life." Como é possível observar, esta orientação destaca os sentimentos em oposição aos pensamentos; apresenta uma

preocupação com a singularidade e complexidade da realidade presente, em oposição a teorias e generalizações; constitui uma abordagem intuitiva e "artística", opondo-se a uma abordagem sistemática e científica dos problemas.

Observação reflexiva

Uma orientação no sentido da observação reflexiva centra-se na compreensão do significado das ideias e situações através de uma observação metódica e de uma descrição imparcial dessas ideias e situações. Sobre os sujeitos com uma orientação deste tipo, Kolb (*ibid.*: 68-69) aponta o seguinte: "People with reflective orientation enjoy intuiting the meaning of situations and ideas and are good at seeing their implications. They are good at looking at things from different perspectives and at appreciating different points of view. They like to rely on their own thoughts and feelings to form opinions. People with this orientation value patience, impartiality and considered, thoughtful judgement." Esta propensão enfatiza a compreensão em oposição às aplicações práticas. Os sujeitos com esta orientação preocupam-se com o que é verdadeiro ou com o modo como as coisas acontecem, em vez de se preocuparem com a forma como as coisas funcionam; dão maior importância à reflexão relativamente à ação.

Conceptualização abstrata

Uma orientação no sentido da conceptualização abstrata centra-se na utilização da lógica, das ideias e dos conceitos. Kolb (*ibid.*: 69) refere que estes sujeitos "enjoy and are good at systematic planning, manipulation of abstract symbols, and quantitative analysis. People with this orientation value precision, the rigor and discipline of analysing ideas, and the aesthetic quality of a neat conceptual system." Nesta tendência destaca-se o pensamento em oposição aos sentimentos. Estes sujeitos preocupam-se com a construção de teorias gerais em oposição à compreensão intuitiva de áreas únicas e específicas, e preferem uma abordagem científica a uma abordagem artística.

Experimentação ativa

Uma orientação no sentido da experimentação ativa centra-se em influenciar ativamente os outros e em alterar as situações. Enfatiza as aplicações práticas em oposição à compreensão reflexiva. Sobre os sujeitos com uma orientação deste tipo, Kolb (*ibid.*: 69) aponta o seguinte: "People with an active-experimentation orientation enjoy and are good at getting things accomplished. They are willing to take some risk in order to achieve their objectives. They also value having an influence on the environment around them and like to see results." Os sujeitos com esta tendência revelam uma preocupação pragmática com o que funciona relativamente ao que é absolutamente verdadeiro, e enfatizam o fazer em oposição ao observar.

Realizada uma sinopse da estrutura do modelo de Kolb (*ibid.*: 41), cabe agora retomar a noção deste autor sobre a aprendizagem, definida como o processo onde se geram conhecimentos através de transformação da experiência. Em consequência, o conhecimento é o resultado da combinação da forma como recolhemos a informação e como a transformamos. A existência de duas formas opostas, tanto para a perceção, como para o processamento da informação, dá origem a quatro formas fundamentais de conhecimento. Em cada uma destas dimensões, as atividades de aprendizagem podem ser consideradas opostas. Estas duas dimensões são combinadas para identificar os quatro tipos de aprendizagem delineados por Kolb (*ibid.*: 77) e que são os seguintes:

Estilo convergente

O estilo de aprendizagem convergente baseia-se principalmente nas habilidades de aprendizagem de conceptualização abstrata e experimentação ativa. Daí a maior capacidade para a resolução de problemas, tomada de decisões e aplicação prática de ideias. Este estilo designa-se de convergente porque o indivíduo que o possui se destaca quando é necessário encontrar uma resposta concreta para um problema. Os alunos com esta tendência de aprendizagem gostam de saber como é que as coisas funcionam e

aprendem melhor em situações de tentativa e erro, e com instruções precisas. Estes alunos precisam de ler e pesquisar. A designação dada a este estilo de aprendizagem, "convergente", deve-se também ao facto de as pessoas com este estilo apresentarem um melhor desempenho em situações onde só existe uma única resposta correta para resolver um determinado problema. Estes sujeitos preferem lidar com problemas de ordem técnica do que lidar com assuntos sociais ou interpessoais. Estes aprendentes são controlados na expressão das suas emoções.

Estilo divergente

Os princípios do estilo de aprendizagem divergente são opostos aos do estilo convergente. Este estilo está ligado a uma maior tendência para a experiência concreta e a observação reflexiva. Os indivíduos caracterizados por este estilo destacam-se pela capacidade de imaginação, pela consciencialização de valores, pela capacidade de avaliar situações concretas sob diversas perspetivas e pela facilidade de organizar várias relações com a finalidade de ter uma visão de conjunto. Existe um maior predomínio da observação sobre a ação. O estilo é denominado divergente porque o indivíduo consegue criar ideias alternativas (por exemplo, através de *brainstorming*) e prever implicações. Os alunos com este estilo interessam-se pelas relações interpessoais e deixam-se guiar pelos sentimentos.

Estilo assimilador

O estilo de aprendizagem assimilador baseia-se na conceptualização abstrata e na observação reflexiva. O ponto forte deste estilo centra-se no raciocínio indutivo e na capacidade de gerar modelos teóricos, integrando a informação obtida através da observação. Tal como os aprendentes do estilo convergente, este tipo de indivíduos encontra-se menos orientado para as relações interpessoais e mais para o mundo das ideias e dos conceitos abstratos. Demonstram menor preocupação na aplicação prática das ideias e maior interesse na lógica e precisão das mesmas.

Estilo adaptativo (ou acomodação)

Os princípios do estilo de aprendizagem adaptativo são opostos aos do estilo assimilador. Este estilo baseia-se principalmente nas habilidades de aprendizagem de experiência concreta e experimentação ativa. Caracteriza-se pelo fazer, pelo envolvimento em novas experiências. É denominado adaptativo porque o indivíduo tem necessidade de se adaptar a circunstâncias de mudança imediata. Estes aprendentes gostam de desenvolver tarefas, executar planos e experiências. Numa situação em que a teoria ou o plano não esteja de acordo com os factos, o mais provável é descartarem o plano ou a teoria. Este tipo de sujeito tende a arriscar mais do que qualquer outro sujeito pertencente a outro estilo. O indivíduo com tendência para este estilo de aprendizagem resolve os problemas de uma forma intuitiva e por tentativa e erro, confiando mais na informação fornecida por outras pessoas do que na sua capacidade analítica. São sujeitos que trabalham facilmente com outras pessoas, apesar de, em algumas ocasiões, se mostrarem impacientes e "insistentes".

Almeida (2007) faz uma síntese (Fig. 15) dos pontos fortes e fracos dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984), adaptado de Jonassen e Grabowski (*apud* Almeida, 2007: 107):

Estilo de aprendizagem divergente	
Pontos fortes	Pontos fracos
Capacidade de assimilar observações díspares numa explanação integrada	Menos capazes de tomar decisões
Orientados pelos sentimentos	Menos orientados pelos pensamentos
Imaginativos, intuitivos	Menos preocupados com teorias e generalizações
Capacidade de ver as situações de diferentes perspectivas	Menos sistemáticos ou científicos
Capacidade de gerar muitas ideias	
Interesses culturais vastos	
Capacidade de se relacionar com os outros	
Mentes abertas	
Centram-se numa compreensão profunda	Menos capazes de aplicar ideias
Capacidade de reunir informações de áreas diferentes	

Estilo de aprendizagem assimilador	
Pontos fortes	Pontos fracos
Lógicos e precisos	Menos centrados nas pessoas e nos sentimentos
Construtores de modelos teóricos	Menor envolvimento pessoal
Raciocínio indutivo	Menor capacidade de influenciar os outros
Capacidade de assimilar ideias de áreas diferentes	Menos capazes de aplicar teorias ou modelos e integrá-los numa explanação lógica
	Pouco orientados para a acção
Centram-se numa compreensão profunda	Menor capacidade para tomar decisões
Capacidade de criar múltiplas perspectivas	Menos artísticos
Abordagem sistemática e científica	Menor capacidade para realizar tarefas qualitativas ou concretas
Tarefas analíticas, abstractas e quantitativas	
Bons organizadores da informação	
Bons na concepção de experiências	
Estilo de aprendizagem convergente	
Pontos fortes	Pontos fracos
Capacidade para resolver problemas	Têm interesses limitados
Capacidade para tomar decisões	
Não emotivo	Menos focados nas pessoas ou nos sentimentos
Raciocínio hipotético-dedutivo	Mentes fechadas
Capacidade de aplicar as ideias na prática	Pouco imaginativos
Capacidade de seleccionar a melhor resposta ou a resposta correcta	
Lógicos e precisos	
Centram-se numa compreensão profunda	Menor compreensão intuitiva
Abordagem sistemática e científica	Menos artísticos
Tarefas analíticas, abstractas e quantitativas	Menor capacidade para realizar tarefas qualitativas ou concretas
Capacidade para influenciar os outros e as situações	
Pragmáticos	Menos preocupados com a verdade 'absoluta'
Capacidade de terminar as tarefas	Menor ênfase na observação
Capacidade de realizar tarefas ou problemas técnicos	
Capacidade para criar novas formas de pensamento ou de realizar uma tarefa	
Orientados para a experiência	

Estilo de aprendizagem adaptativo	
Pontos fortes	Pontos fracos
Orientado pela acção e pelos resultados	Procura informação nas outras pessoas
Gosta e procura novas experiências	Por vezes impaciente
Procura oportunidades	Menos científico ou sistemático
Corre riscos	
Adapta-se bem a novas situações	Controlador
Baseia-se em factos e na “realidade presente”	Desvaloriza a teoria
Intuitivo, artístico	Resolução de problemas através do método tentativa-erro
Orientado para as pessoas	
Mente aberta	
Capacidade para influenciar e liderar outras pessoas e situações	
Pragmático	Menos preocupado com a verdade “absoluta”
Capacidade para terminar tarefas	
Envolvimento pessoal	

Fig. 15: Pontos fortes e fracos dos estilos de aprendizagem de Kolb (Almeida, 2007: 107)

Concluindo, Kolb (1984: 76) indica que as diferenças existentes entre os estilos de aprendizagem são produto de um conjunto de fatores e aponta o seguinte: "Differences in learning styles are a result of our hereditary equipment, our particular past life experience, and the demands of our present environment, most of us develop learning styles that emphasize some learning capabilities over others". Em definitivo, o autor afirma que a aprendizagem é um processo cíclico, no qual as experiências se tornam conceitos que são posteriormente aplicados em outros contextos de aprendizagem.

A investigação realizada por Honey e Mumford (1992: 4) surgiu da análise do modelo de Kolb (1984). Neste estudo, Honey e Mumford assumiram grande parte da teoria de Kolb e mantiveram a ideia do processo circular de aprendizagem em quatro etapas e da importância da aprendizagem através de experiências.

Para estes autores, a aprendizagem é um processo fundamental que muitas pessoas consideram como garantido, assumindo que quando forem adultos já terão aprendido como aprender e que não necessitam mais ajuda neste processo. Para além disso, Honey e Mumford (1992: 1) acrescentam o seguinte: "Trainers too often assume that learners are

empty buckets waiting to be filled up by the training method the trainer favours. The fact that the buckets are different sizes, and/or leak and/or are upside down is conveniently overlooked."

Honey e Mumford (1992) apontam que o termo "estilo de aprendizagem" é utilizado como uma descrição das atitudes e comportamentos que determinam a forma como o indivíduo prefere aprender e afirmam que a aprendizagem ocorre quando os sujeitos conseguem demonstrar que têm conhecimento de situações que desconheciam anteriormente e/ou quando são capazes de fazer coisas que não conseguiam fazer. Assinalam ainda que também aprendemos com as nossas experiências, frequentemente de uma forma inconsciente.

A aprendizagem também é referida por estes autores como um processo permanente, e estes expressam que "it never makes sense to say we have learned all there is to learn or that our learning is complete" (Honey e Mumford *ibid.*: 3), processo que tentaram reproduzir no seguinte gráfico (Fig. 16) em forma de espiral:

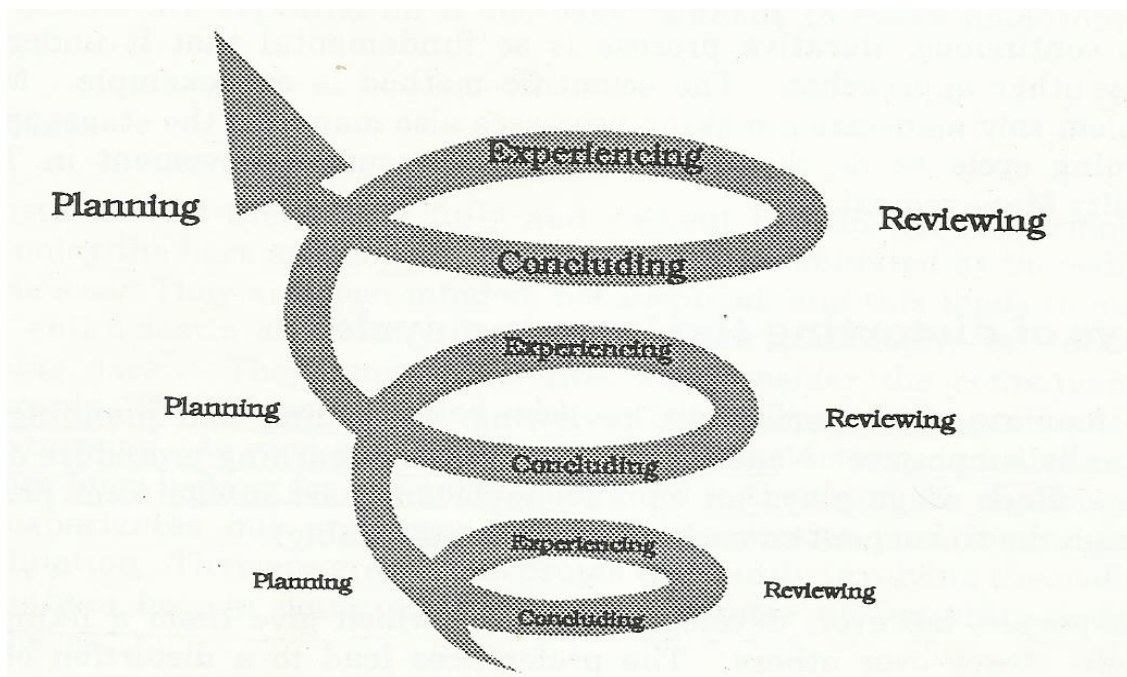


Fig. 16: Gráfico (espiral) das etapas de aprendizagem de Honey e Mumford (1992:3)

Cada volta da espiral possui quatro etapas diferentes em cada ciclo. A descrição destas etapas ou cenários foi recriada a partir do trabalho realizado por Kolb (1984). Os próprios autores expressam que são mais as similitudes que as diferenças entre o seu modelo e o de Kolb.

Contudo, Muñoz-Seca e Sánchez (2001: 8) afirmam que Honey e Mumford (1992) não estavam completamente de acordo com a descrição de cada modelo de aprendizagem da teoria de Kolb (1984) e, por esta razão, enumeram as diferenças que, de acordo com as autoras, existem entre as duas teorias:

1. Kolb define os estilos de aprendizagem de acordo com a sua melhor maneira de aprender, e Honey e Mumford descrevem cada estilo de aprendizagem baseando-se nas ações frequentes dos sujeitos, com um maior número de variáveis.
2. Kolb indica que a combinação de mais de um estilo de aprendizagem produz uma aprendizagem com maior sucesso, e também considera que a aprendizagem experiencial se desenvolve através da idade. Honey e Mumford expõem que o ideal é que todos tenhamos todos os estilos na mesma proporção, e que estes estilos não estão relacionados com a inteligência do indivíduo.
3. A investigação de Honey e Mumford têm a sua origem no questionário, ao contrário de Kolb, que primeiro define os estilos de aprendizagem.
4. Segundo Honey e Mumford, o seu trabalho está dirigido a profissionais, focado no questionário e atividades reais de trabalho, enquanto o modelo de Kolb usa palavras mais abstratas e está mais direcionado ao mundo académico.
5. A aplicação dos estilos de aprendizagem de Kolb incide sobre o ensino a nível escolar e universitário, e Honey e Mumford apresentam a aplicação dos estilos de aprendizagem na formação empresarial.
6. Kolb desenvolveu técnicas de ensino para cada estilo de aprendizagem; em contrapartida, Honey e Mumford apresentam um plano de melhoria e desenvolvimento dos estilos de aprendizagem orientado ao mundo empresarial.

Apesar das diferenças entre os modelos, consideramos que Honey e Mumford (1992) utilizam apenas palavras distintas das de Kolb (1984) para descrever as etapas do ciclo e os quatro estilos de aprendizagem. Como podemos observar no gráfico seguinte (Fig. 17), Atherton (2013: url) faz uma correlação entre os estilos de Kolb (1984) e Honey e Mumford (1992):

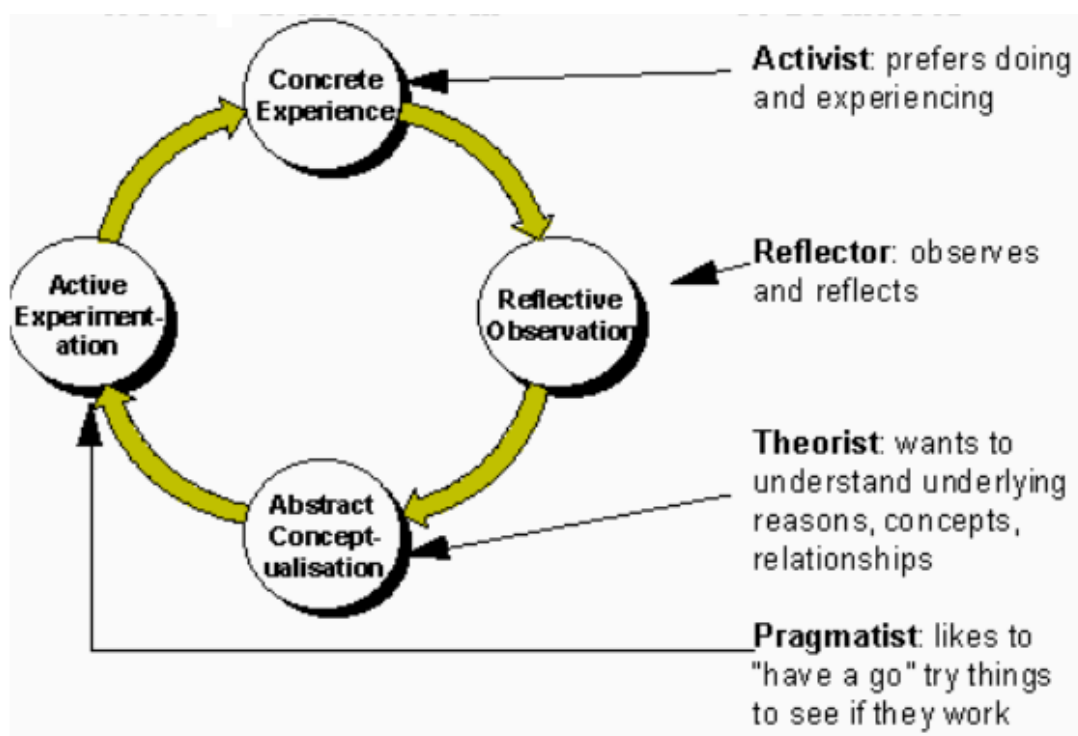


Fig. 17: Correlação entre os estilos de Kolb (1984) e Honey e Mumford (1992) por Atherton (2013: url)

Para Honey e Mumford (1992: 4), as quatro etapas do ciclo são: "tendo uma experiência" (experiencing), "revendo a experiência" (reviewing), "concluindo a experiência" (concluding) e "planificando os próximos passos" (planning). Todas elas se apoiam mutuamente e, assim, nenhuma delas é completamente efetiva por si só no processo de aprendizagem.

Estas quatro etapas são diretamente proporcionais aos estilos de aprendizagem propostos por Honey e Mumford (*ibid.*: 7), como é possível observar na seguinte figura (Fig. 18):

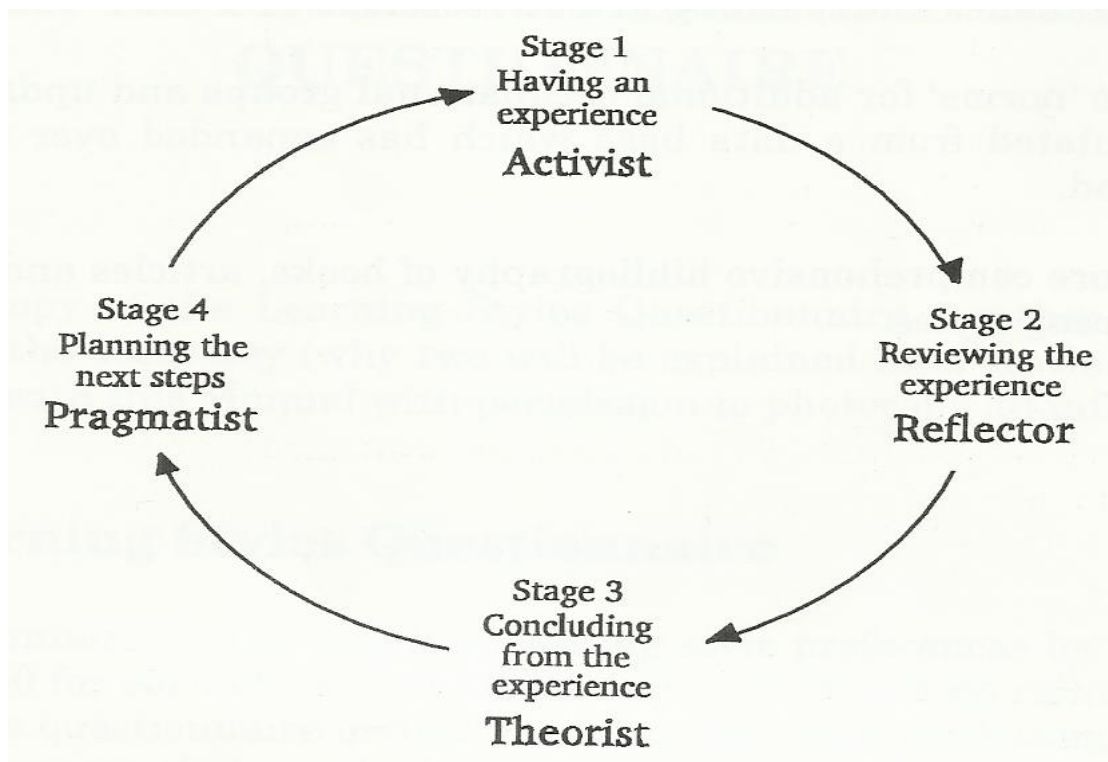


Fig. 18: Gráfico das etapas do ciclo de aprendizagem de Honey e Mumford (1992: 7)

Honey e Mumford (*ibid.*: 5) expõem que os estilos de aprendizagem são a chave para compreender as quatro etapas do ciclo. Os estilos de aprendizagem são adquiridos à medida que os aprendentes repetem estratégias e táticas que resultaram úteis e interrompem aquelas que o deixaram de ser. Assim, o aprendente desenvolve uma preferência por determinado comportamento, que se vai tornando habitual.

Os autores classificam os estilos de aprendizagem em quatro tipos: ativo (*activist*), reflexivo (*reflector*), teórico (*theorist*) e pragmático (*pragmatist*).

Os aprendentes com tendência para o estilo ativo participam plenamente e sem preconceito em novas experiências. Têm mente aberta, são entusiastas e nada céticos. Crescem perante os desafios. São pessoas de grupo e são o centro de todas as atenções. Como indicam Honey e Mumford (*ibid.*: 5), estes sujeitos "are gregarious people constantly involving themselves with others but, in doing so, they seek to centre all activities around themselves". Têm tendência para agir primeiro e só depois considerar as

consequências das suas ações. Os seus dias estão recheados de atividades e resolvem os seus problemas através do intercâmbio de ideias. Assim que perdem o interesse por uma atividade, procuram imediatamente outra. Sentem-se desconfortáveis com atividades de longo prazo.

De acordo com Honey e Mumford (*ibid.*: 22), os aprendentes com propensão para o estilo ativo aprendem melhor quando existem novas experiências, problemas, oportunidades das quais possam aprender e podem realizar atividades de curta duração, tais como jogos, tarefas em equipa, exercícios de *role-playing*. Sentem-se confortáveis com a realização de atividades onde há emoção, variedade e mudanças, assim como a desempenhar tarefas que lhe confirmem grande visibilidade como, por exemplo, presidir a reuniões, liderar debates e fazer apresentações. Estes sujeitos podem gerar ideias sem restrições de estrutura ou de viabilidade e enfrentam, sem objeções, uma tarefa que eles acham que é difícil, por exemplo, atividades com recursos insuficientes e em condições adversas. Gostam de estar envolvidos com outras pessoas, por exemplo, na troca de ideias, resolvendo problemas como parte de um grupo.

Em contrapartida, segundo Honey e Mumford (*ibid.*: 23), estes indivíduos aprendem menos quando têm um papel passivo na aprendizagem, por exemplo, quando têm de ouvir palestras, monólogos, explicações, etc. A sua aprendizagem também se vê afetada negativamente quando são apenas observadores e devem assimilar, analisar e interpretar dados confusos e quando devem executar trabalhos individuais, por exemplo, ler, escrever, pensar por conta própria. Estes sujeitos não se sentem à vontade com atividades que impliquem avaliar antecipadamente o que vão aprender para posteriormente avaliar o que aprenderam, assim como com explicações que eles veem como "teóricas", por exemplo, a explicação de uma causa. Sentem-se incomodados quando lhes é solicitada a repetição de uma mesma atividade várias vezes e quando têm instruções precisas e pouca margem de manobra.

Os sujeitos com propensão para o estilo reflexivo preferem, como o nome indica, refletir sobre as experiências e observar as mesmas a partir de perspetivas diferentes. Recolhem dados em primeira mão e de outros colegas e preferem pensar cuidadosamente antes de

chegar a uma conclusão. Como referido por Honey e Mumford (*ibid.*: 6), para estes sujeitos "the thorough collection and analysis of data about experiences and events is what counts so they tend to postpone reaching definitive conclusions for as long as possible. Their philosophy is to be cautious. They are thoughtful people who like to consider all possible angles and implications before making a move". Estes aprendentes preferem ficar em segundo plano em reuniões e discussões. Gostam de observar outras pessoas em ação para depois retirar as suas próprias conclusões. As suas ações são produto de reflexões do passado e do presente, tanto próprias como de outras pessoas.

Honey e Mumford (*ibid.*: 23) asseveram que estes sujeitos aprendem melhor quando podem ou são incentivados a ver, pensar, refletir sobre as atividades e quando agem como observadores, por exemplo, observando um grupo de trabalho ou vendo a um filme ou vídeo. Sentem-se confortáveis em situações de aprendizagem onde têm tempo para pensar antes de agir, para assimilar antes de comentar e onde podem realizar uma pesquisa meticulosa, por exemplo, investigar, reunir informações, etc. Estes aprendentes gostam de rever o que aprenderam e de ser ajudados na troca de ideias com outras pessoas, sem correr riscos, por exemplo, por acordo prévio, dentro de uma experiência de aprendizagem bem estruturada. A sua situação ideal de aprendizagem é poder desempenhar uma atividade sem pressão nem prazos apertados.

Contudo, e como indicam Honey e Mumford (*ibid.*: 24), estes sujeitos — com tendência para o estilo reflexivo — têm maior dificuldade de aprendizagem quando são forçados a atuar como líderes e quando estão envolvidos em situações que exigem ação sem planificação (por exemplo quando são lançados a fazer algo sem aviso prévio). Sentem-se limitados quando recebem dados insuficientes sobre os quais basear uma conclusão ou quando recebem apenas breves instruções sobre o trabalho a realizar. Estes sujeitos aprendem menos quando estão preocupados com o tempo de que dispõem para a realização da tarefa ou quando têm, por motivos de celeridade, que fazer atalhos ou fazer um trabalho rudimentar.

Honey e Mumford (*ibid.*: 6) mencionam que os sujeitos com inclinação para o estilo teórico observam os problemas de forma vertical e por etapas lógicas. Assimilam factos díspares

em teorias coerentes. Tendem a ser perfeccionistas e não descansam até que tudo se enquadre num esquema racional. Gostam de analisar e sintetizar. Interessam-se por pressupostos básicos, princípios, teorias, modelos e sistemas de pensamento. A sua filosofia privilegia o que é racional e lógico. Para estes aprendentes o que é lógico é bom. Perguntam-se frequentemente "Será que faz sentido?", "Como é que isso se encaixa naquilo?", "Quais são as premissas básicas?". Tendem a ser individualistas, analíticos e dedicados a objetividade racional em detrimento do subjetivo ou ambíguo. Como afirmam Honey e Mumford (*ibid.*: 6), "their approach to problems is consistently logical. This is their 'mental set' and they rigidly reject anything that doesn't fit with it. They prefer to maximise certainty and feel uncomfortable with subjective judgements, lateral thinking and anything flippant".

De acordo com Honey e Mumford (*ibid.*: 24), estes sujeitos aprendem melhor quando as atividades a realizar fazem parte de um sistema, modelo, conceito ou teoria e quando têm tempo para explorar metodicamente as associações e inter-relações entre ideias, acontecimentos e situações. Gostam de ter a oportunidade de questionar e investigar a metodologia básica, os pressupostos ou a lógica por detrás de algum assunto e desejam ser intelectualmente desafiados, por exemplo, através da análise de uma situação complexa. Aprovam situações estruturadas com um propósito claro. Apreciam ouvir ou ler sobre ideias e conceitos racionais ou lógicos, bem argumentados e analisar e generalizar as razões para o sucesso ou fracasso. Sentem-se satisfeitos quando lhes são oferecidas ideias e conceitos interessantes, mesmo que tais ideias e conceitos não sejam de relevância imediata (podem ser úteis numa outra situação de aprendizagem).

Honey e Mumford (*ibid.*: 25) opinam que estes aprendentes — com tendência para o estilo teórico — têm maior dificuldade de aprendizagem quando são obrigados a fazer algo sem um contexto ou propósito aparente e quando têm de participar em situações que envolvam emoções e sentimentos. Não apreciam atividades não estruturadas, onde o grau de ambiguidade e de incerteza é elevado. Estes aprendentes sentem-se desconfortáveis quando são convidados a agir ou decidir sem uma base ou princípio ou quando são confrontados com uma mistura de métodos alternativos ou contraditórios, sem explorar

nenhum deles em profundidade. A sua aprendizagem vê-se negativamente afetada quando duvidam que o assunto a estudar é metodologicamente consistente, por exemplo, quando estão perante questionários que não foram validados ou quando não existem estatísticas para corroborar um argumento. Igualmente, estes sujeitos aprendem menos quando não estão em sintonia com os outros participantes, por exemplo, quando trabalham com sujeitos com tendência para o estilo ativo ou com pessoas com menor capacidade intelectual.

Os aprendentes com inclinação para o estilo pragmático mostram-se muito interessados na aplicação prática das ideias, teorias e técnicas para descobrir se realmente funcionam. Tal como explicam Honey e Mumford (*ibid.*: 6), estes aprendentes "positively search out new ideas and take the first opportunity to experiment with applications. They are the sort of people who return from courses brimming with new ideas that they want to try out in practice". Gostam de agir com rapidez e confiança nas ideias que os atraem e tendem a ser impacientes perante reflexões e discussões abertas. São indivíduos essencialmente práticos, gostam de tomar decisões e resolver problemas. Veem os problemas e oportunidades como um desafio. A sua filosofia traduz-se nas seguintes palavras: "há sempre uma melhor maneira " e "se funciona, é bom".

Honey e Mumford (*ibid.*: 25) entendem que estes sujeitos aprendem melhor quando existe uma ligação óbvia entre o assunto e o problema e quando são mostradas técnicas para fazer as coisas com vantagens práticas óbvias, por exemplo, como fazer para economizar tempo, como causar uma primeira boa impressão, como lidar com pessoas difíceis. Apreciam situações de aprendizagem onde têm a oportunidade de experimentar e praticar técnicas com o feedback de um especialista credível ou situações onde lhes é fornecido um modelo que podem seguir ou imitar. Estes aprendentes prezam que lhes sejam dadas técnicas aplicáveis ao seu próprio trabalho. Gostam quando há uma validade aparente na atividade de aprendizagem, por exemplo, uma boa simulação, problemas "reais", etc., e quando têm a oportunidade imediata de implementar o que aprenderam. Para este tipo de sujeitos, o facto de poderem concentrar-se em questões práticas, por

exemplo, a elaboração de planos de ação com um produto final óbvio, sugerindo atalhos, dando dicas, etc., significa uma grande ajuda para a assimilação da aprendizagem.

Em contrapartida, Honey e Mumford (*ibid.*: 26) acreditam que estes indivíduos — com características referentes ao estilo pragmático — têm maior dificuldade de aprendizagem quando a mesma não está relacionada com uma necessidade imediata, por exemplo, quando eles não veem qualquer relevância imediata ou benefício prático na atividade. Não se mostram satisfeitos quando os organizadores da aprendizagem ou formadores parecem distantes da realidade e quando não são dadas instruções claras. Sentem-se incomodados quando as pessoas andam à volta de um assunto em vez de ir diretamente ao ponto ou quando surgem obstáculos políticos, organizacionais, gerenciais ou pessoais que impedem a execução de uma atividade.

Honey e Mumford (*ibid.*: 17) afirmam que os estilos de aprendizagem podem ser modificados pelo próprio aprendente ou pelas circunstâncias que o rodeiam. Referem que muitas pessoas podem deliberadamente tentar fortalecer um estilo pouco desenvolvido para se tornarem aprendentes mais completos ou, então, quando mudam de emprego e/ou organização, as novas circunstâncias terão certamente um efeito sobre os estilos de aprendizagem.

Como é possível observar, os quatro estilos de aprendizagem propostos por Honey e Mumford são uma maneira conveniente de descrever as diferenças nas preferências de aprendizagem, e, certamente, estes estilos refletem-se nas diferentes etapas do ciclo contínuo de aprendizagem.

As contribuições e experiências de Honey e Mumford foram adaptadas em Espanha ao contexto universitário por Alonso García e Gallego (2005). Estes autores elaboraram um questionário com o nome CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje ¹³ (2009: url). Após a adaptação deste questionário, foi desenhada e desenvolvida uma investigação com 1371 alunos de diferentes faculdades das Universidades Complutense e Politécnica de Madrid.

¹³ Este questionário (disponível online) inclui 80 enunciados que oferecem duas opções de resposta (+) ou (-) que representam concordar ou discordar, respetivamente.

Alonso García e Gallego (2009), baseando-se nos resultados obtidos no decorrer da sua investigação, optaram por manter também a denominação dos estilos de aprendizagem de Honey e Mumford (ativo, reflexivo, pragmático e teórico) e, desta forma, construíram uma lista com características que determinam as capacidades de cada um destes estilos (Tabela 2):

Estilo ativo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Características principais:	Características principais:	Características principais:	Características principais:
1. Animador	1. Ponderado	1. Metódico	1. Experimentador
2. Improvisador	2. Consciente	2. Lógico	2. Prático
3. Descobridor	3. Recetivo	3. Objetivo	3. Direto
4. Arrojado	4. Analítico	4. Crítico	4. Eficaz
5. Espontâneo	5. Exaustivo	5. Estruturado	5. Realista
Outras características:	Outras características:	Outras características:	Outras características:
• Criativo	• Observador	• Disciplinado	• Técnico
• Inovador	• Re compilador	• Planificado	• Útil
• Aventureiro	• Paciente	• Sistemático	• Rápido
• Renovador	• Cuidadoso	• Ordenado	• Decidido
• Inventor	• Detalhista	• Sintético	• Planificador
• Vital	• Argumentador	• Racionalista	• Positivo
• Vivenciar experiências	• Estudioso de comportamentos	• Pensador	• Concreto
• Gerador de ideias	• Captador de dados	• Relaciona dados	• Claro
• Protagonista	• Investigador	• Perfeccionista	• Seguro de si mesmo
• Chocante	• Assimilador	• Generalizador	• Organizador
• Conversador	• Autor de relatórios e/ou declarações	• Criador de hipóteses	• Atual
• Líder	• Lento	• Criador de teorias	• Soluciona problemas

•Voluntarioso /esforçado	•Prudente	•Criador de modelos	•Implementador de aprendizagens
•Divertido	•Distante	•Gerador de perguntas	•Planificador de ações
•Participativo	•Sondador	•Buscador de pressupostos subjacentes	
•Competitivo		•Gerador de conceitos	
•Desejoso de aprender		•Buscador de racionalidade	
•Resolver problemas		•Gerador dos "por quê "	
•Mudável/Mutável		•Gerador de procedimentos	
		•Explorador	

Tabela 2: Características dos estilos de aprendizagem de Alonso García e Gallego (2009: url)

Gardner (1993) também se referiu à forma como os indivíduos obtêm, processam, guardam e utilizam a informação. Contudo, este autor fá-lo de forma diferente porque nos dá conta da multiplicidade da inteligência. Gardner (*ibid.*: x) define inteligência como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados num determinado ambiente ou comunidade cultural. O autor defende que a inteligência não é estática e não corresponde a algo unívoco com base biológica, mas a algo que se desenvolve através de um contexto sociocultural. Assim, Gardner (*ibid.*: x) expõe a sua teoria denominada "teoria das inteligências múltiplas", onde descreve aquelas que considera as inteligências principais: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, pessoal ou emocional (interpessoal e intrapessoal).

Em relação à inteligência linguística, que, de acordo com Gardner (*ibid.*: 79), é a inteligência mais estudada de todas, o autor sublinha que está relacionada com o domínio da língua e é normalmente associada aos poetas, escritores, professores e oradores. Neste ponto, poderíamos acrescentar que este tipo de inteligência também pode estar associado aos tradutores pelo uso contínuo que fazem da língua.

De igual modo, Gardner (*ibid.*: 101) afirma que a inteligência musical corresponde à habilidade de reconhecer padrões sonoros, melodias, tons e ritmos.

No que diz respeito aos componentes centrais da inteligência lógico-matemática, estes são descritos por Gardner (*ibid.*: 129) como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. O autor descreve este tipo de inteligência como uma habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos (inteligência de matemáticos, filósofos, cientistas, etc.)

Gardner (*ibid.*: 176) descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular mentalmente formas ou objetos e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos.

A inteligência cinestésica, de acordo com Gardner (*ibid.*: 206), responde à capacidade de entender, produzir e representar estados e ações corporais (inteligência dos atores, mímicos, dançarinos e muitos oradores eloquentes); à capacidade de realizar movimentos corporais de forma harmoniosa (a inteligência de dançarinos, atletas e músicos).

Finalmente, a inteligência pessoal ou emocional que, de acordo com Gardner (*ibid.*: 239), consiste na capacidade de entender e responder adequadamente a estados emocionais próprios e dos outros (inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal, respetivamente). Este tipo de inteligência é mais bem apreciado na observação de psicoterapeutas, professores, políticos, etc.

Apesar de Gardner abordar os diferentes tipos de inteligência separadamente, a verdade é que o mesmo defende que estas nunca operam de forma isolada. De facto, Gardner (*ibid.*:

278) aponta que normalmente as inteligências interagem umas com outras e constroem-se entre si desde o início da vida. Assim, todas as inteligências atuam de forma complementar na resolução de problemas nas diversas áreas do conhecimento.

Ridley (1997) também aborda o tema da aprendizagem e apresenta uma reflexão sobre as estratégias utilizadas por aprendentes de uma língua estrangeira.

Ridley (*ibid.*: 20) parte de duas hipóteses: na primeira afirma que cada indivíduo tem o seu próprio método de aprendizagem e na segunda indica que cada indivíduo tem uma visão metacognitiva do processo de aprendizagem e que o seu conhecimento prévio da língua de chegada faz com que desenvolva desde o início uma série de prioridades.

Para comprovar estas hipóteses, a autora realizou um estudo empírico, com um grupo de quatro estudantes universitários, que falam inglês, frequentam uma universidade irlandesa e que começaram a estudar alemão *ab initio*. O estudo teve uma duração de 2 anos e contou sempre com os mesmos estudantes e professores, o que permitiu ganhar conhecimento sobre alguns aspetos da aprendizagem e uso da língua. A metodologia utilizada foram entrevistas, diálogos, TAPs, testes, entre outras.

Ridley (*ibid.*: 228) aponta que ambas as hipóteses foram confirmadas. A primeira conclui de facto que cada indivíduo utilizou o seu próprio método. A segunda hipótese assinala que os indivíduos têm uma visão metacognitiva do processo de aprendizagem. Também verifica que os sujeitos que já têm algum conhecimento da língua de chegada são mais flexíveis na escolha da estratégia a utilizar e que os principiantes vão melhorando as suas estratégias com o tempo. Isto confirma que a sua experiência prévia com a língua de chegada está refletida nas suas estratégias de aprendizagem e no seu uso da língua de chegada.

Ridley (*ibid.*: 229) oferece alguns dados importantes para a didática, recolhidos na sua investigação. Assinala que, para identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes, é importante repetir a mesma tarefa várias vezes e que esta deve ser realizada oralmente e através da escrita, fazendo um *cross-over* da informação obtida.

A autora conclui que cada indivíduo tem o seu método para produzir e/ou aprender uma

língua estrangeira e que cada método é único. Assim, cada pessoa vai aprendendo e tendo consciência das suas tendências à medida que observa como outros aprendentes da língua de chegada desenvolvem uma mesma tarefa. Revela também que a responsabilidade do professor está em conseguir que os estudantes façam um melhor uso das suas próprias estratégias de aprendizagem. Isto é possível mediante um acordo entre professor e aluno. Embora cada aluno tenha o seu método, o professor deve guiá-lo e também realçar os seus pontos fortes e fracos no que diz respeito à aprendizagem e ao uso da língua estrangeira.

A ideia principal que este estudo transmite é que a aprendizagem não é algo estático mas que se transforma de acordo com o aprendente e as suas próprias tendências de aprendizagem. Assim, cabe ao professor determinar quais as melhores estratégias de aprendizagem dos seus alunos e saber até onde pode chegar no tratamento individualizado dos seus alunos. Para isto, e como bem assinala Ridley (*ibid.*: 232), é necessário que haja aptidão metacognitiva tanto de parte do aluno como do professor.

1.3.2 Modelo de estilo de aprendizagem aplicado à tradução

Como foi referido no início do capítulo, os estilos de aprendizagem são um tema esquecido no que toca aos estudos em tradução. Kourouni (2012) descreveu no seu trabalho apenas dois estudos empíricos que poderiam estar relacionados com os estilos de aprendizagem sob a perspetiva da tradução: o estudo de Hubscher-Davidson (*apud* Kourouni, 2012: 70) e o de Asadi/Séguinot (2005). Contudo, estes estudos estão baseados mais na análise de características da personalidade e nos respetivos estilos cognitivos, do que propriamente nos estilos de aprendizagem.

Robinson (2003) considera positiva a consciência dos tradutores sobre os seus estilos de aprendizagem. O autor afirma que quando o aluno descobre os seus pontos fortes pode aprender a estruturar o seu ambiente de trabalho de modo a maximizá-los; o facto de

conhecer-se como aprendente pode permitir-lhe diversificar a sua forma de enfrentar a aprendizagem, tentando adicionar novas capacidades às que já possui. Robinson (2003) analisa os estilos de aprendizagem sob a ótica do tradutor como aprendente, baseando-se na classificação de Jensen. Eric Jensen (1995 *apud* Robinson, 2003: 57) é também um estudioso da forma como os indivíduos obtêm, processam, guardam e utilizam informação. Assim, define quatro áreas gerais nas quais os estilos de aprendizagem dos indivíduos divergem: contexto, entrada, processamento e resposta; sendo que o estilo de aprendizagem de cada indivíduo não será uma combinação de algumas destas áreas mas variará de acordo com a tarefa e a situação de aprendizagem. Relembramos que Robinson se apropria da classificação de Jensen para identificar os pontos fortes e os pontos fracos de tradutores e intérpretes com as características aportadas por Jensen na sua classificação.

A primeira área, o **contexto**, é referente às circunstâncias que envolvem o aprendente. Na aprendizagem é fundamental o lugar onde o indivíduo aprende, o tipo de ambiente social e físico que o rodeia. Eis as variáveis expostas por Jensen, com uma breve descrição, relativa a tradutores e intérpretes, realizada por Robinson:

Dependente de campo: os aprendentes dependentes de campo aprendem melhor em contextos "naturais", onde a teoria e a prática estão interligadas. Este tipo de aprendentes prefere uma aprendizagem prática, formação em contexto de trabalho, etc. Por exemplo, um aprendente de língua estrangeira dependente de campo aprende melhor no país da língua estrangeira (através do contacto com falantes nativos) do que num contexto tradicional de ensino de línguas em sala de aula. O tradutor dependente de campo aprenderá a traduzir com a prática e conhecendo as diferentes culturas estrangeiras, por exemplo (cf. Robinson, 2003: 57ss).

Independente de campo: os aprendentes independentes de campo aprendem melhor em contextos artificiais. Apreciam a aprendizagem em sala de aula, o uso de livros de texto e da Internet, a entrega por parte do professor de resumos, diagramas, etc. Este tipo de aprendentes prefere a teoria à prática. Por exemplo, um tradutor independente de campo prefere ensinar tradução mais do que traduzir (cf. Robinson, 2003: 60).

Meio ambiente flexível: estes indivíduos apreciam a variedade no seu ambiente de aprendizagem. Sentem-se cómodos com muita ou pouca luz, com ruído ou silêncio, sentados em cadeiras confortáveis ou mesmo no chão. Os tradutores deste tipo preferem trabalhar em diferentes contextos ao longo do dia: no trabalho, em casa, com o cliente, etc. (cf. Robinson, 2003: 60s.).

Meio ambiente estruturado: estes aprendentes têm necessidades específicas sobre quando, onde e o que aprender. Não toleram mudanças e têm necessidades específicas: ou aprendem em silêncio absoluto ou com o rádio ou televisão ligadas. Por exemplo, um tradutor deste tipo trabalhará para uma única empresa de tradução ou em casa e sentir-se-á muito desapontado se forçado a trabalhar temporariamente noutra sítio (cf. Robinson, 2003: 61).

Independente: os aprendentes independentes são aqueles que aprendem melhor sozinhos. Podem eventualmente trabalhar em grupo mas não se sentem cómodos e são menos eficientes. Possuem ampla inteligência intrapessoal. Os tradutores deste tipo são os freelancers ideais, que trabalham em casa sozinhos, contando apenas com os seus instrumentos de trabalho (computador, telefone, obras de referências, etc.)(cf. Robinson, 2003: 61s.).

Dependente: os aprendentes dependentes são aqueles que aprendem melhor em pares, em grupos. Podem trabalhar sozinhos por algum tempo mas são menos eficientes do que em grupos. Possuem ampla inteligência interpessoal. Os tradutores "dependentes" agem confortavelmente em situações onde devem colaborar com vários tradutores ou editores no mesmo projeto. Gostam de reuniões com clientes para possíveis consultas sobre o trabalho. Este tipo de tradutores pode também optar pela interpretação de acompanhamento ou *chuchotage* (cf. Robinson, 2003: 61s.).

Interdependente: este tipo de indivíduos trabalha bem tanto sozinho como em grupo. Em ambos os casos, o indivíduo assume o seu sucesso e competência como parte integral dos objetivos de um grupo. Por norma, são indivíduos que possuem uma vasta inteligência intrapessoal e interpessoal. Os tradutores deste tipo apreciam poder ajudar

outros colegas a resolver problemas ou a desenvolver novos enfoques (cf. Robinson, 2003: 61s.).

Ênfase na relação: neste caso, o indivíduo aprende melhor quando gosta e confia em quem lhe apresenta a informação. Assim, estes aprendentes tendem a valorizar mais a comunicação, o diálogo e a troca de ideias do que a informação transmitida através destes meios. O autor refere que estes sujeitos são dependentes de campo porque preferem aprender com a ajuda de amigos ou de familiares. Por exemplo, os tradutores deste tipo acabam, por norma, como intérpretes, porque a comunicação intercultural é sempre feita num contexto de relacionamento interpessoal. Quando trabalham com textos escritos, gostam de conhecer o autor do texto de partida, o utilizador do texto de chegada, etc. (cf. Robinson, 2003: 62s.).

Ênfase no conteúdo: o indivíduo valoriza o conteúdo e não quem o transmite. Neste caso, a aprendizagem depende da eficiência na apresentação da informação e não nos sentimentos do aprendente para com o informante. Os tradutores deste tipo focam a sua atenção em termos especializados e terminologias e nos objetos que estas representam, em estruturas sintáticas, etc. (cf. Robinson, 2003: 62s.).

É também muito importante conhecer a maneira como a informação dá **entrada** no cérebro. Jensen (1995) identifica três formas através das quais recebemos informação: a visual, a auditiva e a cinestésica (movimento e tato), e distingue uma componente interna e externa em cada uma delas.

Visual: os aprendentes visuais aprendem através da visualização de imagens, seja através da procura de imagens externas ou através da criação de imagens mentais do objeto de estudo.

Visual externo: estes indivíduos aprendem de forma eficiente através de desenhos, vídeos, gráficos, etc. O tradutor deste tipo, por norma, dificilmente se tornará um intérprete pois necessita de um texto sobre o qual possa trabalhar. Também, e se possível, gosta de visitar o contexto real descrito no texto de origem que tem de traduzir, por exemplo (cf. Robinson, 2003: 63s.).

Visual interno: estes aprendentes imaginam e permitem que o seu cérebro elabore múltiplas fotografias mentais dos objetos de aprendizagem. Por exemplo, os tradutores deste tipo estão constantemente a visualizar mentalmente as palavras e frases que traduzem e, quando não possuem uma representação mental destas, criam uma imagem baseada em associações com outras palavras ou frases já aprendidas (cf. Robinson, 2003: 63s.).

Auditiva: os indivíduos deste tipo aprendem melhor ao escutar e responder oralmente às questões, bem seja com outras pessoas ou com si próprios. São indivíduos com ampla inteligência musical e conseguem recordar conversações com grande precisão.

Auditiva externa: estes aprendentes preferem escutar outra pessoa a descrever o objeto antes de o recordarem por si próprios. Os tradutores deste tipo apreciam trabalhar na companhia de vários tradutores com textos similares para fazer consultas, comparar as anotações realizadas, etc. (cf. Robinson, 2003: 64ss.).

Auditiva interna: este tipo de sujeitos aprende melhor ao falar para si próprio. Estes aprendentes têm dificuldades em organizar as suas ideias porque têm um constante debate a desenrolar-se na sua mente. Contudo, estão mais conscientes da sua aprendizagem do que outros aprendentes. Os tradutores deste tipo preocupam-se com o ritmo das suas traduções e estão constantemente a escutar (no seu interior) tanto o texto de origem como o de chegada (cf. Robinson, 2003: 64ss.).

Cinestésica: os indivíduos deste tipo aprendem melhor na prática. Como o nome sugere, possuem uma ampla inteligência corporal-cinestésica. São o tipo de aprendentes que fala menos e atua mais.

Tátil-cinestésica: este tipo de aprendentes precisa de segurar o objeto de estudo com as próprias mãos, privilegiando a informação de tipo físico. Os tradutores deste tipo sentem o movimento da língua enquanto estão a traduzir. Para eles o ritmo e o tom são muito importantes, são — como assinala Robinson "prosodic features as ripples or turbulence in a river of language flowing from one language to the other, as bumps or curves in a road" (cf. Robinson, 2003: 66ss.).

Cinestésica interna: este tipo de aprendentes usa os seus sentimentos ou experiências como filtro para aquilo que aprendem. As situações que resultam positivas para o aprendente são facilmente aprendidas e as situações negativas são mais difíceis de assimilar. É possível que estes aprendentes se tornem mais facilmente tradutores do que intérpretes porque não são muito expressivos oralmente (cf. Robinson, 2003: 66ss.).

Todo o indivíduo processa a informação das mais diversas formas. Jensen classifica os diferentes modelos de **processamento** em quatro tipos: global contextual; sequencial, detalhista, linear; conceptual e concreto.

Global contextual: este tipo de aprendentes é também conhecido como "para-quedista": observam o todo e não se focam no detalhe. São aprendentes que gostam de trabalhar em vários assuntos ao mesmo tempo. Os tradutores deste tipo tendem a preferir os trabalhos em que a precisão é menos importante do que uma adequação ao alvo cultural global. Para estes tradutores o importante é criar um texto de chegada que funcione de forma mais ou menos igual que o texto de partida (cf. Robinson, 2003: 68s.).

Sequencial, detalhista, linear: estes aprendentes preferem controlar, tanto quanto possível, o seu processo de aprendizagem ao fazer uma coisa de cada vez e seguindo minuciosamente o processo passo a passo. Os tradutores deste tipo sentem-se atraídos por situações de trabalho altamente estruturadas. Gostam de organizar antecipadamente o seu trabalho e tendem a especializar-se numa determinada área ou temática (cf. Robinson, 2003: 69s.).

Conceptual (abstrato): este tipo de aprendentes processa a informação de forma generalizada. Gostam de falar e pensar mais do que fazer. Os tradutores deste tipo são atraídos pela tradução desde o ponto de vista teórico e não prático (cf. Robinson, 2003: 70).

Concreto: estes aprendentes gostam do concreto, isto é, do que podem manipular. Preferem aprender na prática. Estes tradutores são hostis ou desconfiados em relação à formação que recebem. Preferem aprender a traduzir por contra própria, através da prática (cf. Robinson, 2003: 70s.).

As pessoas podem dar **resposta** a um estímulo dependendo de uma série de fatores tanto internos como externos. Assim, Jensen oferece uma classificação com base na maneira como os indivíduos respondem a tais estímulos:

Referência externa: estes indivíduos respondem primeiramente com base nas expectativas dos outros (o que os outros pensam). O seu comportamento é regido por normas e valores sociais. Segundo Robinson, este tipo de tradutores constitui a grande maioria dos profissionais. Praticam a sua atividade em subordinação às diversas autoridades sociais que controlam a tradução: o autor do texto de partida, o comissário da tradução (pessoa que inicia o processo de tradução e paga os honorários do tradutor) e o público-alvo (cf. Robinson, 2003: 71s.).

Referência interna: estes indivíduos possuem o seu próprio código de ética e sentido de integridade pessoal. Eles próprios julgam as ações que realizam. São pessoas independentes. Os tradutores deste tipo agem segundo o seu próprio critério e, como tal, não costumam ser bem aceites pela sociedade (cf. Robinson, 2003: 71s.).

Matcher (Compatibilidade): este tipo de aprendente só responde a um estímulo depois de analisar e observar semelhanças. Costuma estar de acordo com uma opinião estabelecida. No campo da tradução, este tipo de aprendente privilegia o conceito de equivalência. O texto de chegada deve ser semelhante ao texto de partida tanto quanto possível (cf. Robinson, 2003: 73).

Mismatcher (Incompatibilidade): estes indivíduos só respondem a um estímulo ao observar as diferenças e discordar com aquilo que para eles é inconsistente. Por norma, não estão de acordo com uma opinião estabelecida. Os tradutores deste tipo sentem-se limitados pelo conceito de equivalência (cf. Robinson, 2003: 73).

Experimental impulsivo: estes indivíduos respondem geralmente por tentativa e erro, com ações imediatas e, se falharem, tentam outras vias de resposta. Estes aprendentes não assumem o erro como um insucesso mas como uma parte do processo de aprendizagem. No geral, dedicam-se à interpretação porque gostam do desafio de reagir de forma rápida e espontânea à informação que lhes é dada. Para os tradutores deste tipo,

o desafio é encontrar maneiras de reproduzir ou manter a espontaneidade que anseiam no processo tradutivo (cf. Robinson, 2003: 74).

Reflexivo analítico: este tipo de aprendentes prefere responder de forma cautelosa às questões. Antes de darem uma resposta refletem sobre a mesma, observam os possíveis problemas que possa gerar, pedem ajuda a outros, etc. São pragmáticos. Este tipo de tradutor trabalha melhor como freelancer porque pode definir o seu próprio ritmo de trabalho e fazer todo o trabalho prévio à tradução que acha necessário para garantir uma tradução de qualidade (cf. Robinson, 2003: 74s).

Em definitivo, a abordagem que Robinson faz da classificação dos estilos de aprendizagem de Jensen é bastante completa e é também uma das principais abordagens existentes em relação à atividade tradutiva. Esta classificação mostra-se relevante para o nosso estudo porque demonstra que, de facto, os estilos de aprendizagem são um aspeto que não deve ser descurado aquando do estudo do processo tradutivo e, mais ainda, quando o objetivo é melhorar o ensino e a aprendizagem da tradução. É importante relembrar que, basicamente, Robinson adota a classificação de Jensen para estabelecer pontes entre os estilos de aprendizagem e a atividade desenvolvida pelo tradutor. Estas pontes têm como pilares quatro áreas relacionadas com o contexto de aprendizagem, com a forma como a informação apreendida entra no cérebro do aprendente, como é processada e qual a resposta do aprendente. Como é possível observar, esta é uma perspetiva muito abrangente e, por esta razão, não vai ter um tratamento integral no presente projeto de investigação. Faremos referência no capítulo dos resultados a eventuais aspetos descritos por Jensen (referenciados por Robinson), nomeadamente aqueles relacionados com os modelos de processamento, que vão ao encontro das características de aprendizagem observadas nos alunos que participaram na nossa investigação.

Neste capítulo foi realizada uma revisão do conceito de estilo de aprendizagem e das diversas tipologias ou modelos de estilos de aprendizagem. Foi possível verificar que existe uma multidimensionalidade do estilo de aprendizagem que está baseada em diferentes perspetivas regidas pelo interesse dos investigadores desta temática. Importa

salientar que as características de aprendizagem mencionadas ao longo do presente trabalho não são exclusivas, isto é, não podemos "rotular" o aprendente de tradução como pertencendo a um único estilo de aprendizagem. Cada aluno pode evidenciar características particulares dos diversos tipos de estilos de aprendizagem.

Todas estas abordagens relativas à aprendizagem que referimos anteriormente permitem-nos concluir que, no caso particular do estudante de tradução, é necessária a formação em todos os níveis. É importante para isso desenvolver a autonomia dos aprendentes (como refere Ridley 1997: 232), ajudá-los a melhorar as capacidades que já detêm e guiá-los para a aquisição de novas competências. Cada texto (e o seu contexto) coloca o tradutor perante diversos constrangimentos que só podem ser ultrapassados se este for multifacetado, isto é, se tiver dentro de si as mais variadas competências para os superar.

Parte II: O estudo

Após uma primeira parte destinada ao enquadramento teórico da nossa investigação, prosseguimos para a segunda parte do projeto onde abordamos toda a informação concernente ao estudo em si, isto é, a parte prática da investigação. Nesta secção do trabalho descrevemos a metodologia seguida nas intervenções realizadas (estudo piloto e estudo definitivo) assim como a análise dos dados recolhidos, os resultados e conclusões inferidas.

2. Metodologia da investigação

A aceitação da Tradutologia como uma ciência com identidade própria deu origem a diversas reflexões sobre os campos de estudo que a integram. Hurtado Albir (2001: 151) baseada na estruturação/reflexão exposta por Holmes, dividiu os estudos de tradução em teóricos, descritivos e aplicados.

Tendo em conta esta classificação, podemos situar o presente trabalho nos estudos de cariz descritivo. Segundo Hurtado Albir (2001: 153), os estudos descritivos pretendem, entre outros propósitos, descrever o processo tradutivo e tudo o que o envolve (as competências do tradutor, por exemplo). A autora afirma que é neste âmbito que se tem efetuado a maior quantidade de investigação empírica em tradução.

Contudo, apesar do processo tradutivo ser o principal objeto de estudo de vastas investigações de cariz empírico, a metodologia de investigação neste âmbito é bastante

incipiente. Na verdade, a metodologia é um dos problemas principais da investigação empírica em tradução, pois não existem instrumentos de recolha de dados suficientes que sejam válidos e que permitam recolher dados fiáveis. Isto representa uma grande dificuldade para o investigador, porque é obrigado a criar instrumentos novos que têm de ser validados antes da sua utilização. Foi este o caso do presente estudo. Foi necessário efetuar um estudo piloto — o qual descrevemos detalhadamente num subcapítulo do desenho da investigação — para conseguir afinar os instrumentos de recolha de dados que tínhamos pensado para a investigação e acrescentar outros instrumentos que permitissem recolher informação, que fossem ao encontro do cumprimento dos objetivos que tínhamos traçado para este projeto.

Existem diversos métodos de investigação em Tradutologia¹⁴, cada um utilizado de acordo com o objeto de estudo. Desde o início do estudo empírico da tradução nos anos 1980 que os principais métodos passavam pela execução de uma tarefa de tradução com recolha de dados através dos TAPs. Atualmente, os protocolos ainda são utilizados mas com o acréscimo de outros elementos como programas informáticos (*Translog*, *Proxy*, entre outros).

É importante salientar também a distinção metodológica entre métodos qualitativos e quantitativos. Hurtado Albir (2001: 178), sucintamente e citando Noguerol, faz referência a esta distinção metodológica. A autora expõe que os métodos qualitativos, utilizados nas Ciências Sociais e Humanas, centram o seu interesse na qualidade (natureza, essência, interpretação). O seu objetivo é a compreensão, a descrição e a descoberta. O investigador que utiliza um método qualitativo efetua uma análise de tipo indutivo. Na investigação de cariz qualitativo, o investigador tem menor controlo da situação que investiga. Neste sentido, segundo Hurtado Albir (2001: 178), o investigador se limita a descrever as ações do sujeito investigado num contexto que, geralmente, é real.

¹⁴ Para uma perspetiva alargada dos tipos de investigação em Tradutologia, ver o capítulo 1 da tese de doutoramento de Orozco (2000:27-72), intitulado "La investigación empírica en traducción escrita".

No que toca aos métodos quantitativos, de acordo com Hurtado Albir (*ibid.*: 175), estes mostram interesse pela quantificação. O seu objetivo é o controlo, confirmação e comprovação de hipóteses e, nesse âmbito, é efetuada uma análise de tipo dedutivo. Com este tipo de método, o investigador tem uma participação bastante ativa à medida que gera de maneira artificial uma situação que parece real mas onde todos os elementos estão a ser controlados (Hurtado Albir, *ibid.*: 179).

Por sua vez, Pardal e Lopes (2011: 23) referem que a investigação quantitativa — herdeira do positivismo — recorre às mais variadas técnicas de estatística que permitem ao investigador a observação rigorosa de fenómenos e o estabelecimento de leis explicativas de relações causa-efeito existentes entre variáveis, abrindo caminho à previsão da sua ocorrência e das condições em que estes se dariam. De acordo com os autores, o traço distintivo deste tipo de investigação é o isolamento do investigador em relação ao objeto de estudo.

No que toca ao paradigma qualitativo, Pardal e Lopes (*ibid.*: 23) apontam que o investigador faz parte do objeto de estudo. O traço marcante deste paradigma é a execução da investigação em ambiente natural. Os autores afirmam que, com estes dois paradigmas, estamos perante duas formas de conhecimento da realidade social: o quantitativo, fazendo ênfase na explicação do real através da procura de uma relação causal entre variáveis, e o qualitativo, que procura a compreensão dos acontecimentos. Como refere Stake (2009 *apud* Pardal e Lopes, 2011:23) os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo, e os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe.

Os métodos qualitativos e quantitativos não são radicalmente opostos, mas antes complementares. Nas últimas décadas têm-se procurado conciliar estes dois métodos. Por exemplo, Creswell (2009: 203) dedica parte da sua investigação a esta "conciliação", referindo-se à mesma como *mixed methods research*. Pardal e Lopes (2011) afirmam que, mesmo que alguns investigadores acentuem as diferenças entre os dois paradigmas, a verdade é que a tendência vai crescendo no sentido de assumir a complementaridade investigativa entre ambos. O uso de um ou do outro dependerá do grau de participação

do investigador, do objeto de estudo e dos procedimentos de recolha de dados. Pardal e Lopes apresentam uma síntese de Uew Flick (2005 *apud* Pardal e Lopes, 2011: 28) que mostra que a relação entre a investigação qualitativa e a investigação quantitativa pode ser estabelecida a nível de articulação de pesquisa (por exemplo a triangulação de dados obtidos através de métodos qualitativos e quantitativos), a nível da combinação de dados qualitativos e quantitativos (transformação de dados qualitativos em quantitativos e vice-versa, que ajudam a aumentar o nível de conhecimento do fenómeno estudado), a nível da articulação dos resultados qualitativos e quantitativos (o que permite validar mutuamente os resultados das duas abordagens) e, finalmente, a nível da generalização da investigação (por exemplo na amostragem, importa saber "quais os casos" a investigar e não "quantos casos", daí a qualidade das decisões de amostragem sobre as quais assenta a generalização).

Neste sentido é importante realçar que uma investigação não deve forçosamente estar baseada num método em particular. De acordo com o objeto de estudo e objetivos perseguidos, poderão conjugar-se dois ou mais métodos de recolha de dados. Com o uso de vários métodos é possível explicar de uma maneira mais completa o fenómeno que se pretende estudar.

Os primeiros métodos utilizados em Tradutologia tinham como base a intuição, a especulação e os métodos qualitativos. Nestes últimos anos, começaram a ser utilizados em Tradutologia os métodos quantitativos, o que originou um avanço em direção à investigação empírica. A Tradutologia é uma disciplina incipiente neste tipo de investigação. Como referido anteriormente, é esta ausência de tradição e de história que produz uma carência de instrumentos próprios para a investigação. Atualmente o objetivo principal da Tradutologia é avançar na investigação empírica, para assim obter uma recolha de dados sistemática fundamental para os estudos descritivos e que facilite a explicação dos fenómenos relacionados com a tradução.

Decorrente desta referência sumária à metodologia da investigação, partimos para o subcapítulo referente ao desenho da investigação, onde fazemos uma descrição detalhada da metodologia utilizada no presente projeto de investigação.

2.1 Desenho da investigação

Para melhor fundamentar a metodologia utilizada no presente projeto de investigação, é pertinente recordar que o objetivo que se pretende alcançar com o mesmo é descrever e analisar o processo tradutivo dos aprendentes de tradução, de modo a conhecer a sua conceção sobre o processo, as suas tendências de aprendizagem e as suas estratégias de pesquisa face ao surgimento de inúmeras fontes de documentação. Mais ainda, pretendemos oferecer, na sequência da análise do processo tradutivo observado, sugestões úteis para o ensino e a aprendizagem da tradução.

Assim, e em conformidade com os objetivos decorrentes do presente trabalho de investigação, podemos afirmar que este projeto apresenta características de um estudo qualitativo de cariz etnográfico. Podemos ainda acrescentar que, de acordo com a descrição de Pardal e Lopes (2011: 36), estamos perante um estudo de caso etnográfico que "corresponde à análise intensiva e 'naturalística' de uma situação particular" e, citando Yin, estes autores acrescentam que os estudos de caso "representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos, inserido em algum contexto da vida real" (Yin 2001 *apud* Pardal e Lopes, 2011: 39). Na presente investigação, a "situação particular" ou caso corresponde ao universo de uma turma do segundo ano de formação em Tradução na Universidade de Aveiro. A recolha de dados decorreu durante um período de tempo prolongado, de uma forma naturalista, e permitiu conhecer e descrever o comportamento dos indivíduos no contexto real de sala de aula (Carmo e Ferreira, 1998: 219). Como é característico dos estudos etnográficos, primeiro foi efetuada uma observação do grupo anterior àquele que participou no estudo definitivo, partindo-se do princípio que os grupos mantêm características semelhantes. Esta observação traduziu-se num estudo piloto. Este tipo de estudo, como sugere Vasilachis (2006: 78), permite compreender melhor o tema e as pessoas ou grupos que vão ser estudados, assim como melhorar e clarificar o desenho do estudo final. Com este estudo prévio não só pretendíamos fazer uma observação

preliminar dos alunos, mas também das condições de trabalho (recursos disponíveis), dos aspetos a investigar, dos métodos de recolha de dados a utilizar e de possíveis formas de análise dos dados recolhidos.

Para além disso, os estudos naturalistas, como assinalam Williams e Chesterman (2007: 62), são estudos que visam investigar um fenómeno ou processo conforme ele ocorre na vida real no seu contexto natural. O observador ou investigador tenta não interferir no processo, limitando-se apenas a observar e recolher dados sobre características do mesmo. No caso do nosso projeto, a presença da investigadora foi sentida como natural porque esta foi incluída na equipa docente.

Em relação ao cenário naturalista anteriormente mencionado, é pertinente citar Creswell (2009), que refere a importância da escolha adequada do local onde é feita a recolha de dados:

Qualitative researchers tend to collect data in the field at the site where participants experience the issue or problem under study. They do not bring individuals into a lab (a contrived situation), nor do they typically send out instruments for individuals to complete. (*ibid.*: 175).

Neste estudo optámos por este tipo de cenário, uma vez que os dados foram recolhidos no contexto real de sala de aula. Os alunos não tiveram de se deslocar a outro local para a realização das tarefas e as mesmas foram semelhantes às que costumavam realizar numa aula de Práticas de Tradução, isto é, nem o local nem as tarefas foram uma novidade para os aprendentes. Considerámos que alterar o contexto de aprendizagem destes alunos, assim como as tarefas, não seria benéfico para a investigação porque o objetivo do nosso estudo era recolher dados referentes ao comportamento habitual dos mesmos nas aulas práticas de tradução. Para além de não ser benéfica a alteração do contexto de aprendizagem, também não foi necessário submeter os alunos a uma situação artificial de aprendizagem para obter os dados pretendidos.

Insistindo ainda na aceção naturalista, Vasilachis (2006: 28) assinala que é muito frequente que se mencionem entre as particularidades da investigação qualitativa a de ser naturalista ou abordar "situações naturais", trabalhar com dados "naturais" ou recolhidos

em contextos também "naturais". Contudo, é necessário salientar que, neste contexto, o termo "natural" não pressupõe o uso do modelo proveniente das ciências naturais, com os seus pressupostos ontológicos e epistemológicos como via de acesso ao conhecimento da realidade social. Ao que este termo alude é à circunstância de que o investigador qualitativo se aproxima a situações, a ações, a processos, acontecimentos reais, concretos, a interações espontâneas que, ou são preexistentes ou em parte aconteceram, ou se desenvolveram durante a sua presença em campo e podem continuar na sua ausência. Os investigadores observam, analisam tais situações, processos, sucessos e/ou as suas consequências, e tentam captá-los tão completamente como lhes seja possível, em toda a sua complexidade e tal como realmente ocorrem, tentando não os controlar, não influir sobre eles, não os alterar, não os modificar.

Tendo em conta a interpretação naturalista de Vasilachis, o objetivo desta investigação consistiu precisamente na observação e descrição do processo de tradução efetuado pelos alunos desta turma na unidade curricular de Teoria e Metodologia da Tradução II, tentando captar todos os detalhes sem exercer qualquer controlo ou influência sobre o processo efetuado pelos alunos. De facto, tal como indica Vasilachis (2006), obteríamos os mesmos dados com ou sem a presença do investigador, neste caso, na sala de aula porque estamos perante situações espontâneas e reais.

Para podermos determinar se a investigação é qualitativa, Vasilachis (*ibid.*: 29) introduz os seguintes critérios:

a) As características que se referem a quem e o que é estudado: a investigação qualitativa interessa-se, em especial, pela forma como o mundo é compreendido, experimentado, produzido; pelo contexto e pelos processos; pela perspetiva dos participantes, pelos seus sentidos, pelos seus significados, pela sua experiência, pelo seu conhecimento, pelos seus relatos. No contexto desta investigação é muito importante recolher informação sobre como é compreendido o processo de tradução pelos aprendentes, nomeadamente através da recolha de dados sobre o processo efetuado pelos mesmos.

b) As características que aludem às particularidades do método: a investigação qualitativa é interpretativa, indutiva, multimetodológica e reflexiva. Utiliza métodos de análise e de

explicação flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos. Centra-se na prática real, situada, e baseia-se num processo interativo no qual intervêm o investigador e os participantes. Este estudo privilegia a recolha de dados no contexto onde são produzidos e na prática de atividades que são naturais para os participantes.

c) As características relacionadas com o objetivo, com a finalidade da investigação: a investigação qualitativa procura descobrir o que é novo e desenvolver teorias fundamentadas empiricamente, e é a sua relação com a teoria, com a sua criação, com a sua ampliação, com a sua modificação e com a sua superação, o que a faz relevante. Tenta compreender, tornar o caso individual significativo no contexto da teoria, oferece novas perspetivas sobre o que se conhece, descreve, explica, elucida, constrói e descobre. Em consonância com estas características, o objetivo da presente investigação é, precisamente, oferecer sugestões que melhorem o ensino e a aprendizagem da tradução, tendo por base a análise dos dados recolhidos.

Anderson e Burns (1989: 79) apresentam um modelo que descreve o papel do investigador num contexto experimental e num contexto naturalista, como pode verificar-se no seguinte gráfico (Fig. 19):

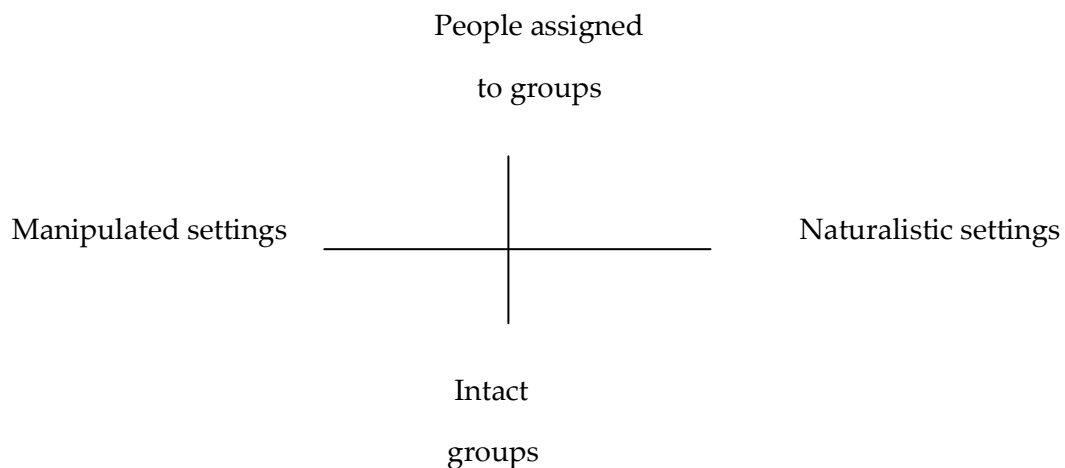


Fig. 19: Gráfico sobre as dimensões do papel do investigador (Anderson e Burns, 1989: 79)

Este esquema de Anderson e Burns, sob a perspectiva do presente trabalho investigativo, permite-nos, mais uma vez, comprovar que a nossa investigação se situa muito perto do cenário naturalista, uma vez que a mesma foi realizada no contexto real de sala de aula, no âmbito da unidade curricular Teoria e Metodologia da Tradução II, numa sala com computadores com acesso à Internet, onde os alunos estavam habituados a trabalhar. Apesar de termos selecionado os materiais a utilizar (por exemplo, os textos de partida) e termos entregue fichas de trabalho, o certo é que estes aspetos não implicaram alterações no decurso das atividades efetuadas por estes alunos. O nosso papel consistiu em observar e recolher dados das ações dos sujeitos, sem as condicionar ou manipular.

Por outro lado, optámos por trabalhar com um grupo intacto de alunos. Este fator levantou algumas questões relativas à validade do presente estudo, mas se repararmos na definição de "validade ecológica" expressada por Bronfenbrenner — "una investigación se considera como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente naturalístico y con objetos y actividades de la vida de cada día" (1977 *apud* Arroyo, 1985: 137) — concluímos que esta se enquadra perfeitamente neste estudo, porque foi privilegiada a recolha de dados no contexto real de sala de aula, com um grupo natural de alunos e com atividades pedagógicas habituais do seu dia-a-dia.

Como indica Neunzig (2002: 78), a validade ecológica ou situacional é um critério para a realização de um estudo fiável e defende que a investigação deve refletir uma situação real, que seja o menos artificial possível.

Perante a importância da validade e da fiabilidade de uma pesquisa, Creswell (2009: 191) refere que é possível conciliar diferentes estratégias disponíveis para confirmar a exatidão dos dados, como por exemplo a triangulação de diferentes fontes de informação, a conferência com diferentes membros para determinar a precisão dos resultados obtidos, a utilização de uma descrição rica e densa para transmitir os resultados, esclarecer os vieses que o investigador traz para o estudo (autorreflexão), tentar apresentar também informações negativas ou discrepantes que vão contra o tema, passar um tempo prolongado no campo, utilizar inquéritos de pares para aumentar a precisão dos factos descritos e usar um auditor externo para rever o projeto na sua totalidade.

Nesta investigação, o estudo de um grupo intacto permitiu a recolha de dados credíveis, pois embora o investigador influencie de alguma maneira os resultados, também é certo que a permanência prolongada no local vai gerando laços de confiança entre ele e os indivíduos. Como refere Creswell (2009), a triangulação é um critério valioso que proporciona validade à investigação, e este critério foi cuidadosamente seguido ao serem utilizados diversos métodos de recolha de dados como fichas de análise, observação direta, trabalhos realizados, vídeos, etc. Também relatámos algumas dificuldades que surgiram ao longo do processo de investigação e referimos algumas das fragilidades existentes no tema abordado, nomeadamente no que diz respeito a métodos de recolha de dados que produzam informação fiável. Do mesmo modo, procurámos oferecer uma descrição detalhada do que foi observado sobre o processo de tradução e que fosse útil para situar o leitor nesta temática.

É importante salientar que o objetivo desta investigação não passa pela generalização de resultados mas sim, como já foi referido, pela descrição detalhada do processo de tradução dos alunos e pela possibilidade de transferir os resultados obtidos e, inclusive, a metodologia adotada a outros contextos com características similares. Sobre a generalização dos resultados, Pardal e Lopes (2011) afirmam que "não é objetivo de um método qualitativo viabilizar generalizações dos resultados da investigação no sentido convencional. Assim acontece com os estudos de caso etnográficos. Estes podem permitir, todavia, de acordo com alguns autores, generalizações naturalísticas" (*ibid.*: 36), que são descritas como "conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria". (*ibid.*: 37). No presente estudo, devido ao envolvimento do investigador no quotidiano dos aprendentes, o objetivo consistiu em oferecer um relato ou descrição pormenorizada do que foi observado no decorrer das atividades tradutológicas desenvolvidas pelos alunos.

Sobre a generalização dos resultados, Creswell (2009: 192) afirma que o termo *qualitative generalization* é usado de forma limitada na pesquisa qualitativa, uma vez que a intenção desta forma de investigação não é a de generalizar os resultados a indivíduos ou lugares

fora daqueles que estão sob estudo. Na verdade, o valor da pesquisa qualitativa encontra-se na descrição detalhada e temas desenvolvidos no contexto de um lugar específico. A particularidade, ao invés da generalização, é a marca da pesquisa qualitativa.

Resumindo, no presente estudo o objetivo principal passou por descrever, o mais detalhadamente possível, o processo de tradução desenvolvido pelos aprendentes de tradução no contexto das aulas de Teoria e Metodologia da Tradução II. O nosso envolvimento e identificação com o objeto de estudo fazem com que estejamos perante um trabalho que valoriza o processo investigativo e descritivo mais do que propriamente o seu produto. Como assinalam Pardal e Lopes (2011: 36), centrámo-nos nos significados das ações mais do que na consideração dos factos como algo que nos é distante ou abstrato enquanto investigadores. Isto significa que o que está em análise são os processos desenvolvidos pelos alunos nas diversas tarefas de tradução e não os seus produtos finais, ou seja, a tradução em si.

Após ter exposto as bases metodológicas sobre as quais assenta a presente investigação, passamos agora à descrição do estudo piloto que nos permitiu conhecer melhor o contexto investigativo, avaliar as condições de trabalho, reconhecer eventuais necessidades e refinar o desenho do estudo definitivo.

2.1.1 Estudo piloto

Os dados apresentados no presente trabalho de investigação foram obtidos como resultado de um estudo piloto realizado com o grupo de alunos do segundo ano de formação em Tradução na Universidade de Aveiro, do ano letivo 2007/2008. Este estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular Teoria e Metodologia da Tradução II, com o propósito de identificar as necessidades relativas a instrumentos de análise e recolha de

dados que colaborassem na concretização dos objetivos propostos. Ao nível da unidade curricular, a tarefa de tradução proporcionada — que tanto contribuiu para a consecução do presente trabalho investigativo — destinava-se a promover a consciência dos alunos sobre as dificuldades de tradução e, de alguma forma, a prepará-los para o comentário de tradução.

2.1.1.1 Materiais e métodos

Para a concretização dos objetivos da presente investigação, foi desenhado um modelo de investigação que privilegia a relação ensino-aprendizagem no contexto real de sala de aula. Assim, foi selecionado o grupo de vinte e oito alunos do segundo ano de formação em Tradução, que frequentavam a unidade curricular Teoria e Metodologia da Tradução II na Universidade de Aveiro, cuja língua A é o português e as línguas B são o inglês e/ou francês. Consideramos pertinente a escolha desta unidade curricular porque são alunos de formação inicial, com experiência de um semestre — em Teoria e Metodologia da Tradução I — em que tomaram contacto com alguns aspetos metodológicos (*translation strategies*) e com problemas de equivalência. Os alunos trabalharam em grupo porque, como refere House (*apud* Kussmaul e Tirkkonen, 1995: 180), acreditamos que a colaboração entre alunos, principalmente numa fase inicial de formação, ajuda na descoberta de estratégias e obriga os alunos a verbalizarem as suas dificuldades e as suas escolhas. Os aprendentes tiveram a oportunidade de escolher livremente o seu grupo de trabalho. Ao todo foram constituídos 8 grupos (de 3 a 4 alunos cada grupo). É importante destacar que esta investigação foi efetuada com aprendentes que se encontravam numa fase inicial da sua formação como futuros tradutores (2º ano do curso de licenciatura em Tradução). Dado o contexto, procedeu-se a uma calendarização para a atividade, à qual foram destinadas oito aulas, de duas horas cada.

Textos

Dada a presença de alunos que estudam tanto a língua inglesa como a língua francesa como língua B, foi necessário selecionar dois textos com características semelhantes, embora em línguas diferentes. Os textos a serem traduzidos consistiram em artigos de divulgação sobre questões ambientais (de aproximadamente 1800 palavras), com um grau de especificidade intermédio, cujo tema dizia respeito às Alterações Climáticas. Para a seleção destes textos foram tidos em conta os seguintes aspetos: que fossem homogéneos; que apresentassem diversidade de problemas de tradução; e que fossem adequados ao grau de instrução dos alunos em questão.

Fichas

Foram utilizadas duas fichas. A primeira ficha (Fig. 20), que expomos seguidamente, está relacionada com a análise do texto de partida. Nesta ficha solicitámos aos alunos uma breve caracterização do texto mediante a identificação do género textual, título do texto, público-alvo, entre outros, assim como os problemas de tradução encontrados no texto e as soluções com a respetiva informação sobre fontes consultadas. A classificação dos problemas de tradução indicados na ficha foi adaptada da classificação proposta por Hurtado Albir (2001: 288). Optámos por solicitar aos alunos a indicação de problemas linguísticos, extralinguísticos e instrumentais encontrados no texto de partida. É importante referir que os problemas linguísticos são aqueles de origem lexical, morfossintática, estilística e textual; os problemas extralinguísticos estão relacionados com a temática abordada, aspetos culturais da língua de partida, etc.; e que os problemas instrumentais são aqueles que decorrem da dificuldade na documentação, isto é, da pesquisa de fontes de apoio à tradução que aportem uma solução para um determinado termo.

TMT II

Análise do Texto de Partida (TP)

Língua	
Título / Autor	
Gênero textual	
Função	
Público-alvo	
Tema	
Conteúdo	

Registo dos problemas, das soluções e das ferramentas utilizadas

Problemas linguísticos (léxico, estilo, coesão, coerência)	Soluções	Ferramentas utilizadas

Problemas extralinguísticos (temáticos, culturais)	Soluções	Ferramentas utilizadas

Problemas instrumentais (documentação, ferramentas)	Soluções	Ferramentas utilizadas

Fig. 20: Ficha de análise do texto de partida

A segunda ficha, que pode ser observada na Fig. 21, foi denominada de ficha de reflexão final e continha perguntas abertas sobre o processo que o indivíduo seguiu para obter o produto final, isto é, a descrição do processo de tradução. Desta ficha constava ainda a opinião dos sujeitos sobre o trabalho de grupo e, finalmente, o uso que fizeram ou não dos textos de referência sobre a temática em questão.

FICHA DE REFLEXÃO SOBRE A TAREFA DE TRADUÇÃO

Nome:

- Qual é a sua opinião a respeito da ficha de análise do texto de partida? Teve alguma utilidade para o seu trabalho?

- Utilizou os textos de referência que pesquisou sobre a temática do texto a traduzir? (Se a resposta for afirmativa, assinale exemplos)

- O que é para si o trabalho em grupo?

- Descreva detalhadamente os passos que seguiu para a realização da tarefa de tradução.

Fig. 21: Ficha de reflexão sobre a tarefa de tradução

É importante referir que, apesar da tarefa de tradução ser realizada em grupo, as fichas de análise (Fig. 20) e de reflexão (Fig. 21) foram preenchidas individualmente para que cada aluno se pudesse expressar de forma pessoal sobre o processo efetuado durante o decorrer da tarefa tradutiva, fornecendo assim informação pertinente para o presente estudo.

Tarefas

As tarefas a realizar pelos sujeitos consistiram **(1)** na procura individual de textos de referência sobre a temática do texto a traduzir, compreensão do texto de partida e identificação dos possíveis problemas de tradução, bem como no preenchimento da ficha de análise do texto de partida com os possíveis problemas de tradução e as soluções; **(2)** na tradução em grupo do texto para a língua A (tradução direta); **(3)** no preenchimento individual de uma ficha de reflexão sobre o trabalho realizado e correção do texto de

chegada. Enquanto os alunos trabalhavam, foi efetuada uma observação direta do seu desempenho externo: o modo como os grupos organizaram o trabalho, como procederam, ou não, à divisão de tarefas, etc.

Observação direta

Dada a dinâmica e a complexidade da situação de aprendizagem em análise, foi também utilizada a observação direta para obter alguma informação pertinente sobre a atuação dos alunos enquanto indivíduos e enquanto membros do grupo, que não seria possível recolher somente através das fichas.

2.1.1.2 Resultados e conclusões

No que diz respeito à ficha de análise do texto de partida (Fig. 20), a maioria dos alunos não a completou. A primeira parte da ficha sobre a análise do texto de partida foi preenchida logo no início da tarefa, após uma leitura rápida do texto. No entanto a segunda parte da ficha sobre as dificuldades de tradução encontradas no texto de partida, não foi totalmente completada pelos alunos.

Na ficha de reflexão final (Fig. 21) à pergunta «qual é a sua opinião a respeito da ficha de análise do texto de partida? Teve alguma utilidade para o seu trabalho?», alguns sujeitos consideraram que a ficha é útil porque obriga a ler e compreender o texto, permite ter um acesso mais rápido à informação, economiza tempo e pode ser utilizada em outras tarefas de tradução. Apesar de em minoria, houve também alunos que não reconheceram na ficha qualquer utilidade prática.

Em relação à pergunta sobre os textos de referência «utilizou os textos de referência que pesquisou sobre a temática do texto a traduzir? (Se a resposta for afirmativa, assinale

exemplos)», a maioria dos alunos declarou não ter recorrido a eles na fase de tradução, embora os tenha recolhido na fase inicial de preparação para a tradução. Alguns alunos afirmam que utilizaram estes textos para verificar expressões como *Indoor air pollution*, *Stern Review*, *El Niño Southern Oscillation*, entre outras. Só uma minoria assinalou que utilizou os textos paralelos como documentação prévia para ganhar conhecimentos sobre a temática.

No que diz respeito à pergunta sobre o trabalho de grupo, «o que é para si o trabalho em grupo?», a maioria concordou que o mesmo consiste na divisão de tarefas. Também assinalaram que o trabalho de grupo é mais rápido e melhor e que é ótimo para tirar dúvidas. Mesmo assim, uma minoria indicou que é melhor trabalhar individualmente porque é difícil lidar com a diferença de opiniões.

Finalmente, à questão sobre o processo de tradução, «descreva detalhadamente os passos que seguiu para a realização da tarefa de tradução», as respostas foram diversas. A maioria descreveu um processo reduzido de leitura do texto de partida, preenchimento da ficha de análise, tradução e revisão do texto de chegada. Outros referiram explicitamente a identificação de dificuldades de tradução e de pesquisa. Os passos referidos constaram assim de: leitura do texto de partida, identificação de dificuldades (sem especificarem se se tratava de dificuldades de compreensão ou de tradução), pesquisa (na Internet), tradução e revisão do texto de chegada.

Tendências observadas

Apesar das informações veiculadas pelos sujeitos nas fichas de análise do texto de partida e na ficha de reflexão final e da recolha de dados através da observação direta, a reconstituição do processo real de tradução é difícil, dado que muitas ações não são perceptíveis através destes meios.

Foi observado que as soluções para os elementos problemáticos ou *rich points*¹⁵ dependem do grau de implicação cognitiva do sujeito. Assim, as soluções propostas sobrevivem do uso que o indivíduo faz do "apoio interno" e do "apoio externo", na terminologia utilizada pelo grupo PACTE (2005b: 615). O apoio interno consiste no uso de recursos cognitivos automáticos e não automáticos. Isto implica que o sujeito não recorre a nenhum tipo de documentação para dar resposta aos problemas de tradução no texto de partida, mas apenas aos seus conhecimentos prévios e às suas inferências. Para exemplificar este tipo de apoio, podemos dar o exemplo concreto da tradução de uma unidade problemática que surgiu no texto de partida utilizado neste estudo. A expressão inglesa *no regrets strategy* é comumente utilizada no contexto das Alterações Climáticas, com uma conotação precisa. Em primeiro lugar, trata-se do título de uma obra importante sobre Ambiente e, em segundo lugar, remete para uma solução ou política ambiental que, só pelo facto de ser aplicada, mesmo não conduzindo a todos os resultados esperados, justifica o investimento realizado. Segundo dados recolhidos nas fichas de análise, alguns grupos não recorreram a nenhum tipo de documentação para resolver o problema, isto é, não se aperceberam do significado profundo desta expressão. Por exemplo, os grupos 4 e 6 traduziram a expressão por "estratégia sem remorsos", o grupo 2 e 5 por "estratégia sem arrependimentos". A solução definitiva foi produto do uso de recursos cognitivos automáticos e não automáticos do tradutor, isto é, do uso do seu apoio interno. Por outro lado, o apoio externo surge quando a solução definitiva é produto da consulta em dicionários bilingues ou de outros elementos externos (textos paralelos ou textos de referência). Utilizando o mesmo elemento problemático anterior (*no regrets strategy*), o grupo 1 pesquisou o significado e contexto da expressão inglesa e optou por não a traduzir por considerar que esta é uma expressão que se mantém na língua original (inglesa) nos textos em português. Assim, decidiram manter a expressão como no original e colocar entre parêntesis (sem arrependimentos). A solução definitiva foi produto do uso de elementos externos ao tradutor.

¹⁵ Para o grupo PACTE (2005b: 614) são três as características essenciais dos *rich points*: "(1) they should provide variety in the types of translation problems studied, (2) they do not lead to immediate and acceptable solutions and (3) they should be homogeneous in all the languages.

Igualmente, dentro das tendências observadas, foi possível verificar que a maioria dos alunos não terminou de preencher a ficha de análise do texto de partida (Fig. 20). De acordo com os dados recolhidos através da ficha e da observação direta, foi evidente a dificuldade demonstrada pelos alunos no que diz respeito à divisão dos problemas de tradução segundo a classificação proposta na ficha. No geral, os alunos conseguiram identificar os problemas de tradução de tipo linguístico, sendo os problemas extralinguísticos e instrumentais praticamente ignorados pela grande maioria dos alunos. Entre os alunos que conseguiram completar a ficha, foi observado que alguns não consultaram a mesma quando se depararam com elementos problemáticos durante a tradução do texto. Enquanto traduziam, iam procurando soluções para as dificuldades encontradas, sejam elas produto do apoio interno ou externo. Foi observado ainda que alguns aprendentes optaram por completar a ficha uma vez concluída a tarefa de tradução.

Finalmente, embora alguns sujeitos tenham assinalado que o trabalho em grupo é favorável, foi possível observar que não houve distribuição das tarefas. A maioria dos grupos trabalhou o texto individualmente e só a revisão final do mesmo foi feita em conjunto.

Conclusão

Depois de analisar as ações realizadas pelos grupos no estudo piloto através dos dados recolhidos e das observações realizadas, foi possível chegar às seguintes conclusões:

- Uma vez que o estudo é realizado com alunos que se encontram em início de formação, é notória a resistência natural dos mesmos à reflexão e à verbalização dessa reflexão. Apesar de terem sido utilizadas uma ficha de análise do texto de partida e uma ficha de reflexão final, não foi possível a reconstituição total do processo que o aluno segue para realizar a tarefa de tradução visto que existem ações que não são observáveis através destes recursos.
- Em relação aos instrumentos de recolha de dados, foi confirmada a pertinência dos

instrumentos utilizados no estudo piloto e a necessidade de incluir novas ferramentas. Entre os novos meios de recolha de dados está um programa informático que permita observar, recolher e guardar as ações dos alunos, em tempo real, durante a realização da tarefa. Também foi manifesta a necessidade de realizar um questionário inicial com o intuito de recolher informação pessoal para poder caracterizar os sujeitos que participam no projeto.

Na sequência do estudo piloto, foram realizadas as respetivas modificações no desenho da investigação. Entre as alterações podemos salientar a inclusão do programa informático de livre utilização *Windows Media Encoder* que recolhe, em tempo real, as ações realizadas pelo aluno no computador e que permite guardar tais ações em arquivos reproduzíveis no programa *Windows Media Player*.

Estas alterações estão registadas e descritas detalhadamente no subcapítulo referente aos materiais e métodos utilizados no estudo definitivo, que expomos a seguir.

2.1.2 Estudo definitivo

O desenho do estudo definitivo apresentado no presente trabalho de investigação resulta das conclusões retiradas do projeto piloto descrito no subcapítulo anterior. Nesta versão definitiva, foram incluídos instrumentos de análise e recolha de dados que permitiram obter toda a informação necessária para o cumprimento dos objetivos propostos para este estudo.

Para esta investigação foi realizado um estudo descritivo com o grupo de vinte e seis alunos do segundo ano de formação em Tradução na Universidade de Aveiro do ano letivo 2008/2009. Como referido no estudo piloto, considerou-se adequado continuar a recorrer a um grupo natural de estudantes de formação inicial, com experiência de um

semestre em Teoria e Metodologia da Tradução I, e que já havia tomado contacto com alguns aspetos metodológicos, assim como com problemas de equivalência.

Foi criado um questionário inicial (Fig. 22) com o qual pretendíamos caracterizar os sujeitos que participaram na investigação. Neste questionário foram incluídos parâmetros fundamentais como idade, sexo, línguas maternas, línguas estrangeiras, habilitações académicas, conhecimentos de informática e duas perguntas sobre o conceito de tradução e sobre a importância da competência tradutológica. O questionário, que mostramos a seguir, foi preenchido logo no início do estudo definitivo.

Teoria e Metodologia da Tradução II (47271)

2º semestre

2008-2009

Questionário inicial

O presente questionário foi elaborado no âmbito da disciplina Teoria e Metodologia da Tradução II. Trata-se de um instrumento de recolha de dados para um projecto de doutoramento subordinado ao tema da *Análise dos processos cognitivos do tradutor e da influência sobre a tarefa de tradução*.

O questionário é individual e confidencial. Os dados aqui recolhidos destinam-se exclusivamente à investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

1. Nome _____

2. Idade _____

3. Sexo M ____ F ____

4. Habilitações académicas (cursos anteriores) _____

5. Língua(s) materna(s) _____

6. Línguas estrangeiras _____

7. Já realizou trabalhos de tradução fora do contexto universitário?

não ____ sim ____; que tipo de trabalhos? _____

8. Como classifica as suas competências em relação às ferramentas informáticas?

suficiente ____ bom ____ muito bom ____

9. Conhece ferramentas informáticas de apoio à Tradução?

não ____ sim ____; se a resposta for afirmativa, indique quais

10. Uma vez que já teve a sua primeira aproximação à tradução no semestre anterior, pode dizer o que significa para si traduzir?

11. Considera que são necessárias competências específicas para traduzir? Se a resposta for afirmativa, indique quais.

Fig. 22: Ficha de caracterização dos aprendentes

É importante referir que a identidade dos aprendentes foi codificada através do uso das letras do alfabeto para efeitos da presente investigação. A idade dos elementos do grupo

não é uniforme. Encontrámos 11 alunos com idades compreendidas entre os 19 e 20 anos. Podemos deduzir que estes sujeitos, pela sua idade, foram aqueles que fizeram um percurso académico continuado, sem interrupções. Houve 11 alunos com idades compreendidas entre os 21 e 24 anos, assim como quatro elementos mais adultos que se encontravam entre os 26 e 37 anos de idade. Pela informação sobre as habilitações académicas subministrada por estes dois últimos grupos de alunos, podemos concluir que não tiveram um percurso académico ininterrupto, isto é, a formação que possuíam antes de aceder à Universidade era o 12º ano de escolaridade (houve uma suspensão do percurso académico). No total, esta turma constava de 20 elementos do sexo feminino e 6 elementos do sexo masculino. A maior parte dos elementos frequentou e concluiu o ensino secundário em Portugal. A língua materna preponderante é o português (à exceção do sujeito H, cujas línguas maternas são o inglês e africânder, e o sujeito L, cuja língua materna é o francês). As línguas estrangeiras são, principalmente, o inglês e/ou francês, cuja aprendizagem terá ocorrido durante os anos de escolaridade obrigatória (básica). No referente à prática da atividade tradutiva, cerca de 40% dos alunos afirmou já ter realizado trabalhos de tradução fora do contexto universitário. Estes trabalhos consistiram principalmente na tradução de documentos para uso pessoal, para familiares e para amigos. Mais de 60% dos sujeitos classifica como "boas" as suas competências em relação às ferramentas informáticas e todos eles afirmam conhecer ferramentas informáticas de apoio à tradução. De facto, todos os alunos mencionaram mais do que um recurso informático. Os recursos mais nomeados foram os dicionários de língua portuguesa *Priberam* (dicionário de língua portuguesa que oferece uma ligação para os auxiliares de tradução do FLiP¹⁶) e *Infopédia* (enciclopédia multimédia online que disponibiliza também 20 dicionários monolíngues e bilingues — alguns serviços requerem subscrição), a base de dados *Iate*, o *Compara* (corpus paralelo bidireccional de português e inglês), e o dicionário de língua inglesa *Webster* (também utilizado na versão multilingue *Rosetta Ed.*).

¹⁶ O FLiP "Ferramentas para a Língua Portuguesa" permite a tradução de um número significativo de palavras e expressões de e para espanhol, francês e inglês. Para mais informação, consultar: <http://www.flip.pt/>

No que toca à questão número 10 da ficha (sobre o que significa para estes alunos traduzir), constatámos que para cerca de 70% dos aprendentes traduzir significa "passar/transferir" o "conteúdo/mensagem" de um texto A (ou língua A) para um texto B (ou língua B). Para 20% dos alunos traduzir significa eliminar barreiras linguísticas e culturais. Os restantes 10% ficaram divididos entre alunos para os quais traduzir implica possibilitar informação a outras pessoas e outros aprendentes que consideram a tradução um ato complexo que começa com a receção do texto original, passa pela compreensão do conteúdo e termina com a produção de um texto de chegada.

Na questão número 11 relativa às competências tradutivas, mais de 50% dos alunos considera que é necessária competência ao nível das línguas de trabalho. Cerca de 40% dos alunos também menciona a competência cultural como um fator importante na atividade tradutiva. Apenas 30% dos alunos referiu que o conhecimento ao nível das línguas não é suficiente para se ser tradutor. Alguns destes sujeitos mencionaram a necessidade de se ter competências culturais, sociais, tecnológicas, deontológicas, entre outras. Igualmente, foi verificado que 30% considera necessário o conhecimento não só prático mas também teórico da tradução.

Após efetuada a caracterização do universo participante, achamos por bem relembrar que o nosso objetivo passa por realizar uma investigação que privilegia a relação ensino-aprendizagem no contexto real de sala de aula, que pretende analisar os processos de tradução de um grupo natural de alunos da licenciatura em Tradução na Universidade de Aveiro. Assim, consideramos que apesar de contar com um grupo de alunos relativamente reduzido, este é representativo tendo em conta os grupos que normalmente frequentam o segundo ano de formação em tradução nesta instituição. É importante sublinhar, mais uma vez, que o objetivo deste estudo não é generalizar os resultados, mas conhecer em profundidade e descrever as características do processo de tradução efetuado por estes alunos.

Relativamente à amostra, Castro e Blanco (2007) indicam que, nos estudos de cariz qualitativo, se utilizam amostras pequenas não aleatórias. No entanto, isto não significa que os investigadores não se preocupem com a qualidade das suas amostras mas que

aplicam critérios diferentes para selecionar os participantes. Sem dúvida, o reduzido tamanho da amostra é uma das limitações que enfrenta a investigação qualitativa porque é questionada a representatividade dos resultados obtidos. Contudo, as autoras afirmam o seguinte: "...debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación" (Castro e Blanco, 2007: 1). Também alertam de que é importante não confundir os lugares, o espaço físico, com os contextos, que são um espaço social. Devemos identificar os contextos em função de como os sujeitos agem neles, reconhecendo que são construções sociais e não localizações físicas e tentar garantir que recolhemos dados de tudo o que é relevante.

Todavia, as autoras apontam que não existem critérios nem regras firmemente estabelecidas em relação ao tamanho da amostra. Se repararmos na tabela proposta por Orozco (2000: 40), citada na revisão de literatura, onde a autora recolhe mais de 30 investigações efetuadas no âmbito do processo de tradução, o tamanho das amostras é reduzido e vai desde o estudo de um caso em particular (Dechert e Sandrock) até um máximo de 195 sujeitos (Séguinot). Também contamos com estudos mais recentes, entre eles o projeto de investigação TransComp liderado por Göpferich (2010), referido na parte teórica, que contou com a participação de 22 sujeitos.

Desta forma, é evidente que o tamanho da amostra é determinado apenas pelas necessidades de informação e, assim, de acordo com as autoras Castro e Blanco (2007), um dos princípios orientadores para a seleção da amostra é a saturação de dados; isto é, até que ponto já não é possível obter nova informação e a mesma começa a ser redundante.

Pires (1997: 198) fala de saturação empírica, que define como "o fenómeno pelo qual o pesquisador julga que os últimos documentos, entrevistas ou observações não trazem mais informações suficientemente novas, ou diferentes, para justificar uma ampliação do material empírico". Relativamente a este conceito, Pires (*ibid.*: 198) também cita Bertaux (1980) que sugeriu o seguinte: "A saturação é o fenómeno pelo qual, realizado um certo número de entrevistas (biográficas ou não, aliás), o pesquisador ou a equipe têm a

impressão de não descobrir mais nada de novo, ao menos no que concerne ao objeto sociológico da investigação". Também Bogdan e Biklen (1994: 96) se referem à saturação como "o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante".

Tendo em consideração este conceito, podemos concluir que com a amostra selecionada para a presente investigação, chegámos a um ponto onde já não foi possível obter informação nova ou relevante sobre o processo de tradução efetuado pelos aprendentes. Apercebemo-nos de que a recolha de mais dados não acrescentaria nada diferente ou pertinente ao nosso estudo e, em consequência, seria redundante.

2.1.2.1 Materiais e métodos

De acordo com os dados obtidos no projeto piloto, foi realizada uma revisão dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Como já foi referido, chegou-se à conclusão que apesar da idoneidade dos mesmos, seria necessário juntar a estes outros instrumentos que robustecessem a investigação. Assim, foi introduzido um questionário inicial (Fig. 22) que proporcionou dados pessoais e profissionais dos sujeitos e o programa *Windows Media Encoder* que possibilitou de forma satisfatória a recolha de dados referentes ao processo tradutivo e ao comportamento observável dos indivíduos no que diz respeito à utilização do computador.

Deste modo, mantiveram-se alguns dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo piloto (como, por exemplo, a ficha de análise do texto de partida — Fig. 20) e foram acrescentados no estudo final o programa informático *Windows Media Encoder*, um questionário inicial e uma grelha de análise. Com o estudo piloto, foi melhorado o desenho da investigação e mantido o universo da investigação, que se revelou pertinente para este estudo.

Programa *Windows Media Encoder*

Para a recolha dos dados necessários para a elaboração deste projeto de investigação, achámos que seria necessária a inclusão de um programa informático que permitisse observar o que os alunos faziam ao traduzir. Assim foi feita uma pesquisa dos programas informáticos referidos em estudos empíricos já realizados (por exemplo o *Translog*, o *Proxy*, entre outros). Dadas as limitações orçamentais, não foi possível adquirir nenhum destes programas. Posteriormente, após ter procurado outros programas com características semelhantes àqueles já utilizados em estudos prévios, surgiu o programa informático de livre utilização *Windows Media Encoder*. Contudo, a escolha deste programa passou por uma consulta dos especialistas informáticos da Universidade de Aveiro que dão suporte técnico ao Departamento de Línguas e Culturas. Estes profissionais da informática confirmaram a idoneidade do programa para o cumprimento do nosso principal objetivo que, como já foi referido, passava pela observação do que os alunos de facto faziam ao traduzir. Para isso, o *Windows Media Encoder* era o programa indicado. Este é um programa que permite transformar o computador num servidor para transmitir vídeo e áudio em tempo real. Com este programa foi possível registar em tempo real o processo de redação da tradução, visualizar as consultas na Internet efetuadas pelo estudante de tradução, deter o processo em qualquer momento e observar no ecrã a versão provisória do trabalho realizado até esse momento. Também permitiu saber quais os passos seguidos pelo sujeito, assim como outras correções e movimentos ao longo do texto. É necessário dizer que a utilização deste programa só foi possível porque o Departamento de Línguas e Culturas dispõe de uma sala de computadores com 35 unidades, ligados em rede e foi através de um computador central que todas as sessões de trabalho foram gravadas. Cada sessão de trabalho, com os vídeos de cada aluno, foi armazenada em CD, e o formato dos vídeos permitiu a sua reprodução/visionação no *Windows Media Player*. Queremos salientar que o uso deste programa resultou bastante vantajoso, porque como assinalam Dam-Jensen e Heine (2009: 9), o seu uso não interferiu na progressão dos trabalhos dos alunos e, portanto, não distorceu os dados recolhidos. Mais ainda, acreditamos que a utilização deste *software* proporcionou um elevado grau de validade ecológica ao nosso estudo. É fundamental referir que os alunos tinham pleno

conhecimento de que as suas sessões de trabalho seriam gravadas e concordaram com esta situação. Foram informados que as gravações se destinavam exclusivamente a fins científicos, nomeadamente ao estudo do processo de tradução, e que podiam ter acesso a uma cópia do seu trabalho.

Grelha de análise

Tal como em todos os estudos empíricos, o volume de informação recolhida é imenso e este estudo não é a exceção. Foram recolhidas mais de 140 horas de vídeo nas três tarefas individuais realizadas. Assim, a construção de um instrumento de análise que faça sobressair os dados pertinentes para o estudo é muito exigente, até porque se trata de um instrumento criado especificamente para este projeto, mas que poderá ser utilizado em estudos semelhantes.

Para a organização adequada dos dados recolhidos, partimos para a construção de uma grelha de análise (Fig. 23). Esta grelha, que expomos a seguir, inclui os principais temas do presente trabalho, isto é, os parâmetros de análise que se revelaram fundamentais após a recolha de dados e que já foram nomeados anteriormente: o processo tradutológico, a documentação e os estilos de aprendizagem:

Leitura Texto de Partida	Identificação de Dificuldades	Pesquisa	Tradução	Revisão	Leitura do Texto de Chegada
TAREFA: ALUNO:		TP			
		Dic. MONO ____ BI _____ MULTI ____			
		BD			
		J/R/ENC.			
		MB			
		GD			
		TA			
Estilo de Aprendizagem		Obs.			
Activo / Acomodação/ Global Contextual					
Reflexivo / Divergência / Sequencial					
Teórico / Assimilação / Conceptual					
Pragmático / Convergência / Concreto					

Fig. 23: Grelha para a recolha e organização de dados recolhidos

Para a sistematização dos passos do processo tradutológico, foram tidos em conta principalmente os passos efetuados pelos aprendentes no estudo piloto e também aqueles que são amplamente referidos por diversos autores (Krings 1986, Hurtado Albir 2001, entre outros) e que constam do capítulo de revisão de literatura. Assim, a parte superior (horizontal) da grelha contém os itens correspondentes a fases do processo de tradução: leitura do texto de partida, identificação de dificuldades encontradas no texto de partida, pesquisa nos diversos recursos de apoio à tradução, realização da tradução propriamente dita, revisão e leitura final do texto de chegada. Uma vez que se tratava de seis passos atribuímos números de 1 a 6 para identificar a ordem em que iam surgindo.

A coluna vertical (central), que parte da pesquisa, destina-se a identificar dados referentes à documentação. Para este parâmetro de análise, também nos cingimos aos recursos utilizados pelos alunos no projeto piloto e também às classificações propostas pelos diversos autores, nomeadamente por Austerlühl (2001), acrescentando elementos de outras classificações, principalmente de Gonzalo García (2004), que não são contemplados

por este autor e que foram utilizados pelos alunos. Em síntese, os recursos incluídos na grelha foram: textos paralelos¹⁷, dicionários monolíngues, bilingues, multilingues, BD (bases de dados), J/R/ENC. (jornais, revistas, enciclopédias), MB (motores de busca), GD (grupos de discussão) e TA (tradutores automáticos). Ao longo do visionado dos vídeos, fomos registando na grelha, individualmente, todas as ferramentas utilizadas pelos aprendentes.

Relativamente aos estilos de aprendizagem, após ter observado as semelhanças entre os modelos propostos por Kolb (1984), Honey e Mumford (1992), Jensen (*apud* Robinson, 2003) e Alonso García e Gallego (2005) optámos por adotar a nomenclatura destes últimos (estilos ativo, reflexivo, teórico e pragmático) para efeitos de redação da análise. Contudo, mantivemos as diversas classificações na grelha de análise, uma vez que, como já foi referido, estas partem dos mesmos pressupostos teóricos. Deixámos uma linha ao lado de cada estilo para, em primeiro lugar, identificar a tendência de aprendizagem do aluno e, em segundo lugar, para acrescentar as características observadas nos alunos que nos levaram a identificar tais tendências. É importante referir que os dois primeiros parâmetros de análise (fases do processo tradutivo e documentação) são mais fáceis de identificar nos vídeos. Para a anotação de informação referente aos estilos de aprendizagem foi necessário categorizar as características dos estilos. Por exemplo, tendo em conta a literatura consultada sobre os diferentes estilos de aprendizagem, um aluno que parte diretamente para a tradução, sem efetuar uma leitura do texto original, sem identificar dificuldades, etc. mostra uma forte inclinação para estilo ativo. No entanto, se um aluno faz uma pesquisa minuciosa de uma dificuldade que surgiu no texto original e é prudente na escolha de um equivalente, podemos deduzir que é um aluno com inclinação para o estilo reflexivo. Como já foi mencionado, não pretendemos catalogar individualmente os nossos alunos como pertencendo a um determinado estilo. O nosso

¹⁷ Nord (1997b: 118) define o texto paralelo como um texto autêntico da cultura meta (ou de chegada) que pertence ao mesmo género textual do texto original, o que significa que é utilizado para os mesmos fins comunicativos que o texto base (ou original). Podemos ainda acrescentar que os textos paralelos são uma fonte de informação cultural e linguística para o tradutor, que o ajudam a adaptar / a transpor para o texto de chegada toda a informação / convenções contida no texto original (por exemplo convenções de estilo, de peso, de medida, etc.)

objetivo passa por analisar o contributo que o conhecimento destas tendências de aprendizagem tem para uma melhor compreensão do processo tradutivo efetuado pelo aluno e para o melhoramento do ensino e aprendizagem da tradução.

É relevante indicar que foi utilizada uma ficha por aluno em cada uma das tarefas, num total de 56 fichas. Assim, cada ficha foi identificada com o código atribuído a cada aprendente (utilizando as letras do abecedário para tal) e com o número da tarefa executada (1, 2 ou 3). Também foi deixado, propositadamente, do lado direito da grelha, um espaço para acrescentar outras informações relevantes que foram observadas nos vídeos e que achámos por bem registar, como por exemplo se a pesquisa foi muito exaustiva ou se recorreram maioritariamente ao seu apoio interno, se utilizaram outros recursos de documentação para além de aqueles que constavam na grelha, se preencheram a ficha de análise no início ou no final da tarefa, etc.

Tarefas

Tal como já foi referido, este estudo foi realizado no âmbito das aulas práticas da unidade curricular Teoria e Metodologia da Tradução II, numa sala com computadores com acesso à Internet onde os alunos estavam habituados a trabalhar. A ideia foi manter intacto o ambiente de trabalho dos alunos para obter dados o mais fiáveis possível. Importa salientar que a unidade curricular Teoria e Metodologia da Tradução II está articulada em aulas de carácter teórico-metodológico e aulas de carácter prático cujos resultados alimentam a reflexão metodológica conjunta. As tarefas solicitadas aos alunos foram criadas pela investigadora, respeitando no entanto as características genéricas deste tipo de tarefa na unidade curricular e os géneros textuais habitualmente abordados.

Foi necessário fazer uma calendarização para cada tarefa de tradução. Ao longo do semestre foram realizadas seis tarefas: três tarefas de grupo¹⁸ e três tarefas individuais. Para efeitos do presente estudo, foram seleccionadas para análise as três tarefas individuais

¹⁸ Para o estudo das interações em grupo seriam necessários outros meios de recolha de dados (a gravação em vídeo das sessões de trabalho, por exemplo).

porque estas ofereciam informação pormenorizada do processo efetuado por cada aprendente. Constatámos que nas tarefas de grupo se perdia muita informação sobre o processo, uma vez que os grupos tendiam a dividir as tarefas. Por exemplo, enquanto alguns alunos pesquisavam, os outros transcreviam a versão do texto de chegada no computador. Portanto, com tarefas de grupo, não iríamos alcançar os objetivos que nos propúnhamos.

Para as três tarefas individuais, foram utilizados textos de divulgação com um grau de especificidade intermédio, adequados ao domínio linguístico dos alunos. Para a seleção dos textos foram tidos em conta os seguintes aspetos: que fossem homogéneos em todas as línguas (inglês e francês, neste caso), que partilhassem o mesmo tema e género textual; que apresentassem diversidade de problemas de tradução; e que fossem adequados ao grau de instrução dos alunos em questão.

Na primeira tarefa, de dia 22 de Abril de 2009, foram entregues aos alunos os artigos jornalísticos "A colossal mistake? Art world baffled by 'Goya' masterpiece" (do jornal *The Times*) e "«Le Colosse» n'est pas de Goya" (do jornal *Le Figaro*). Nas indicações metodológicas da tarefa, foi solicitado aos alunos que lessem e analisassem o texto selecionado, preenchendo uma ficha de trabalho (Fig. 20: 146). Os alunos deveriam ter em conta que a tradução se destinava a ser publicada num jornal digital português. Quanto aos recursos para esta tarefa, os alunos puderam consultar todas as ferramentas de apoio¹⁹, exceto informantes ou os próprios colegas, e contaram com duas sessões, de duas horas cada uma (das 11h00 às 13h00), para a sua realização.

Na segunda tarefa, de dia 06 de Maio de 2009, foram entregues aos alunos os textos jornalísticos "Italian earthquake: death toll reaches 228 as aftershock slows rescue" (do jornal *The Times*) e "Ce physicien qui l'avait presque prévu" (do jornal *Liberation*). Foram dadas aos alunos indicações precisas de que deviam traduzir individualmente o texto selecionado, tendo em conta que a tradução se destinava a ser publicada num jornal digital. Para esta tarefa, os alunos puderam consultar todas as ferramentas de apoio, mas

¹⁹ Note-se que os alunos poderiam utilizar dicionários em papel ou outros recursos por eles trazidos.

não informantes, incluindo os colegas, e contaram com uma sessão de trabalho, de duas horas, para a sua realização.

Na terceira tarefa, de dia 03 de Junho de 2009, foram entregues aos alunos os textos intitulados "Global climate change: implications for international public health policy" (artigo da Organização Mundial de Saúde) e "Réchauffement climatique et santé humaine" (texto retirado do site <http://www.changement-climatique.fr/>). Os alunos deviam traduzir apenas os passos destacados a amarelo e justificar, de forma sucinta, mas com indicações concretas de fontes, a tradução das expressões sublinhadas. Nesta tarefa, os alunos puderam consultar todas as ferramentas de apoio e informantes, incluindo os próprios colegas e contaram com uma sessão de duas horas para a sua execução.

Fichas

Foram utilizadas duas fichas. Com a primeira ficha (Fig. 22: 154) pretendíamos realizar a caracterização dos sujeitos que participaram na investigação. Nesta ficha foram incluídos dados fundamentais como idade, sexo, línguas maternas, línguas estrangeiras, habilitações académicas, conhecimentos de informática e duas perguntas sobre o conceito de tradução e competência tradutológica. Esta ficha foi preenchida logo no início do estudo definitivo.

A segunda ficha foi a mesma que utilizámos no estudo piloto (Fig. 20: 140) e que estava relacionada com a análise do texto de partida. Nesta ficha os alunos deviam registar o género textual, título do texto, público-alvo, entre outros, assim como os problemas de tradução encontrados no texto e as suas respetivas soluções, bem como informação sobre fontes consultadas. Recordamos que a classificação dos problemas de tradução indicados na ficha foi adaptada da classificação proposta por Hurtado Albir (2001: 288).

Neste capítulo, apresentámos a metodologia adotada nesta investigação e que acreditamos serve o propósito deste estudo que é a análise do processo tradutológico efetuado pelo aluno de tradução no seu contexto natural de aprendizagem. Baseando-nos na literatura existente, justificámos a utilização desta metodologia assim como do

universo participante neste estudo. Expusemos ainda uma descrição detalhada dos elementos que conduziram à recolha da informação necessária para o cumprimento dos objetivos do presente projeto: fichas, tarefas de tradução, grelha de análise, entre outros.

3. Análise dos dados

Após uma descrição detalhada da metodologia utilizada na presente investigação, prosseguimos com a exposição dos dados recolhidos ao longo das três tarefas individuais realizadas. Optámos por analisar cada tarefa individualmente, incidindo cada uma delas sobre os três parâmetros de análise que nos ajudaram a perspetivar o processo tradutivo.

3.1 Tarefa 1

Recordando as características principais desta tarefa, a mesma consistiu na tradução de um artigo de jornal cujo tema era a arte, mais especificamente sobre o quadro do pintor espanhol Goya, "O Colosso". Foram dados aos alunos dois textos, um em inglês e o outro em francês, de cerca de 630 palavras. Os alunos tiveram de selecionar um dos textos de acordo com a sua língua de trabalho, ler e analisar o mesmo, partindo do preenchimento de uma ficha de análise (Fig. 20: 146), na qual se solicitava informação relativa ao género textual, função do texto, público-alvo, etc.; foi também solicitado o registo dos problemas de tradução (problemas linguísticos, extralinguísticos e instrumentais) com a indicação da respetiva solução / tradução e ferramentas de pesquisa utilizadas. Ao executar esta tarefa, os alunos deveriam ter em conta que a tradução se destinava a ser publicada num jornal digital português. Para a realização desta tarefa, os aprendentes tiveram duas sessões, de duas horas cada uma (das 11h00 às 13h00). Foi-lhes solicitado que traduzissem o texto individualmente, podendo consultar todas as ferramentas de apoio, exceto informantes

ou colegas. As sessões de trabalho decorreram na sala de computadores do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Processo de tradução

Nesta tarefa, especificamente na primeira sessão, os alunos praticamente não traduziram porque não houve Internet na sala de aula e assim não tiveram acesso às diferentes fontes de pesquisa online. O facto de realizar a investigação no contexto real de sala de aula não permite controlar todos os fatores, nomeadamente eventuais problemas técnicos. Contudo, cada sessão revelou-se fundamental para este estudo porque também proporcionou informação relevante sobre a reação dos aprendentes perante este tipo de incidentes, sendo os dados obtidos produto de situações naturais/reais de sala de aula. Assim, não houve captura de vídeos nesta primeira sessão de trabalho mas apenas uma observação geral do grupo, onde se pôde verificar que, maioritariamente, não houve trabalho realizado em sala de aula. Um número muito reduzido de alunos tentou começar a tradução logo na primeira sessão, verificando-se que deixavam dificuldades para resolver em outro momento. Observou-se que, no geral, os alunos aproveitaram esta aula para efetuar uma leitura detalhada do texto de partida. Na segunda sessão de trabalho, já sem qualquer dificuldade técnica e através do visionamento dos vídeos captados, foi possível observar que os sujeitos A (Fig. 24), X (Fig. 25) e Y (Fig. 26) indicaram espontaneamente, no e-mail enviado no final da segunda sessão de trabalho à professora, que começaram a traduzir logo na primeira sessão, como é possível verificar nos seguintes vídeos captados:

New Message ?

Display (My Domain) Filter:

From: " " <ao" < pua.pt> Send

To:

Subject: iso-8859-1

Cc:

Bcc:

Notify: ☐ when Delivered ☒ Save copy in Sent Items

☐ when Read Save in Drafts Send

Boa tarde,

Não realizei qualquer trabalho de investigação em casa. Já tinha concluído esta tradução na aula passada, sendo que ainda me restavam algumas dúvidas. Nesta aula, tirei todas as dúvidas.

☐ Send as HTML
Send

Attachments: Procurar...

Fig. 24: Excerto de vídeo do sujeito A

Mostrar

(lista do servidor)

Filtrar:

De: " o" @ua.pt>

Enviar

Para: @ua.pt

Assunto: 1. O Colossos

iso-8859-1

Cc:

Bcc:

Notificar: ☒ quando entregue ☒ Guardar cópia em Enviados

☒ quando lida

Guardar em Rascunhos

Enviar

Bom dia Professora.

Não avancei com a pesquisa em casa, no entanto já tinha uma parte da tradução feita da última aula em que não tivemos acesso à internet. Em casa vou rever o texto e fazer a ficha de leitura.

Cumprimentos,

☐ Enviar como HTML

Enviar

Anexos:

C:\Documents and Sett

Procurar...

Procurar...

Procurar...

© 2004 > Universidade de Aveiro > Para apoio contacte o serviço de HelpDesk do CICUA: ex 22299 tel 234 37 00 99 email helpdesk@cic.ua.pt

Fig. 25: Excerto de vídeo do sujeito X

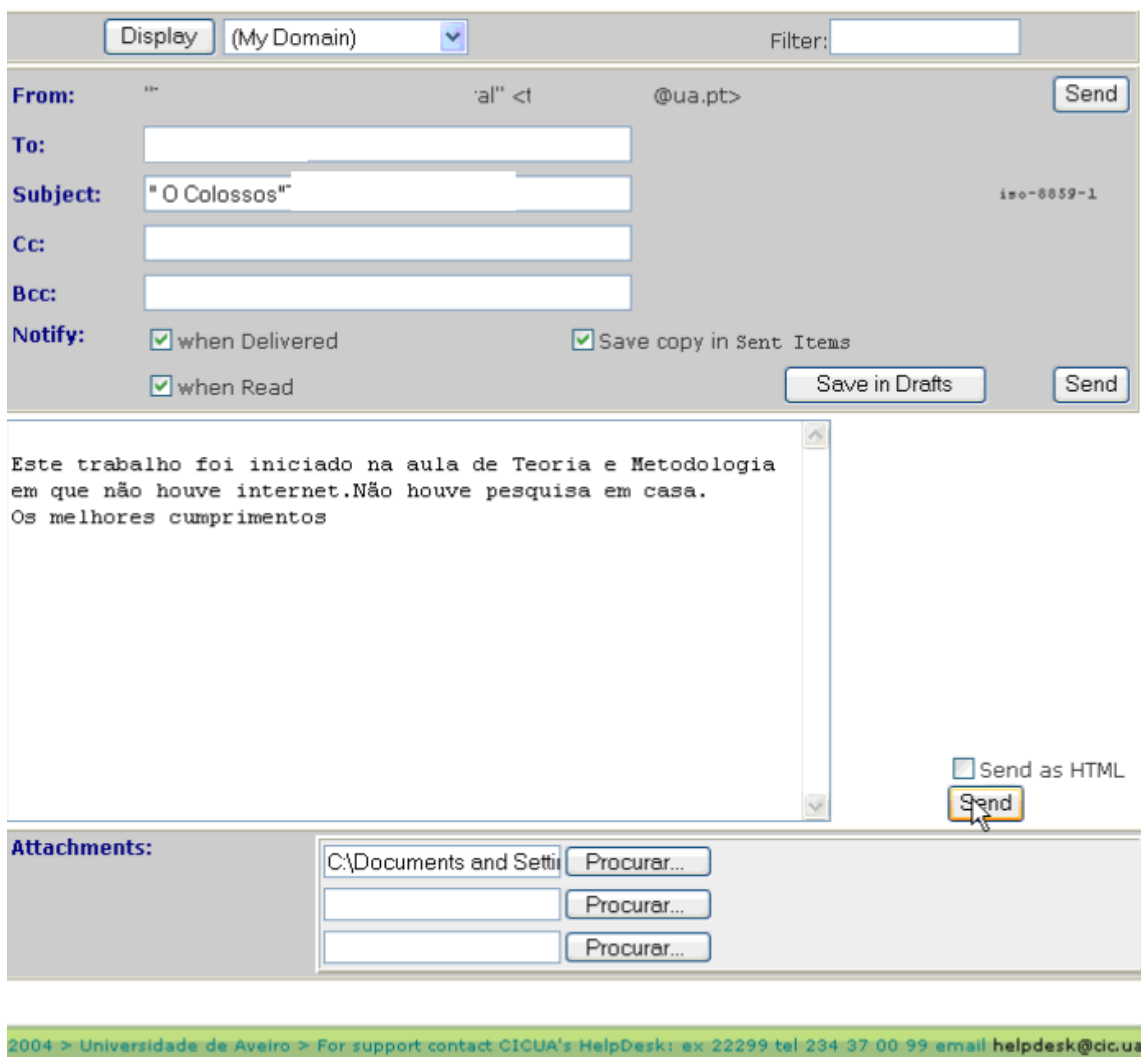


Fig. 26: Excerto de vídeo do sujeito Y

Contudo, no caso do sujeito Y (Fig. 26), foi possível verificar — através dos vídeos — que apenas começou a traduzir na segunda sessão, apesar de ter referido que começou na primeira sessão onde não houve acesso à Internet. Os alunos A e X, como já foi mencionado, levaram a tradução quase concluída para a segunda sessão.

Os restantes sujeitos não explicaram se trabalharam na primeira sessão ou em casa mas foi possível verificar que muitos deles já traziam o trabalho bastante adiantado, ocupando o tempo da segunda sessão na revisão de texto de chegada provisório e na tradução de termos que representaram maior dificuldade. Nos seguintes excertos de vídeos captados é

possível verificar, através da hora do relógio do computador, que alguns sujeitos, nomeadamente os sujeitos R (Fig. 27), W (Fig. 28) e X (Fig. 29), já traziam o trabalho adiantado:

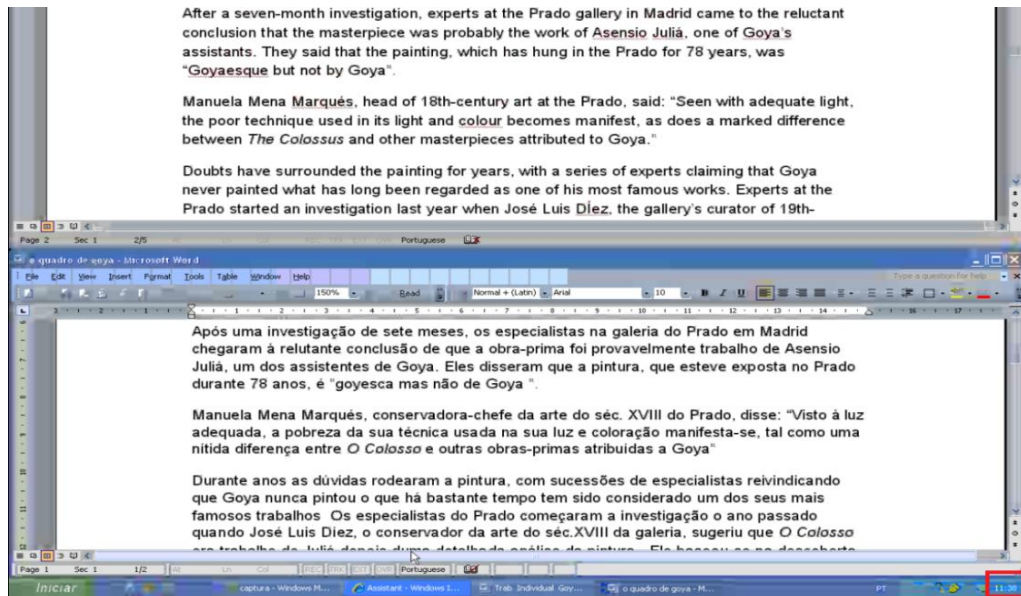


Fig. 27: Excerto de vídeo do sujeito R [11h38mm]

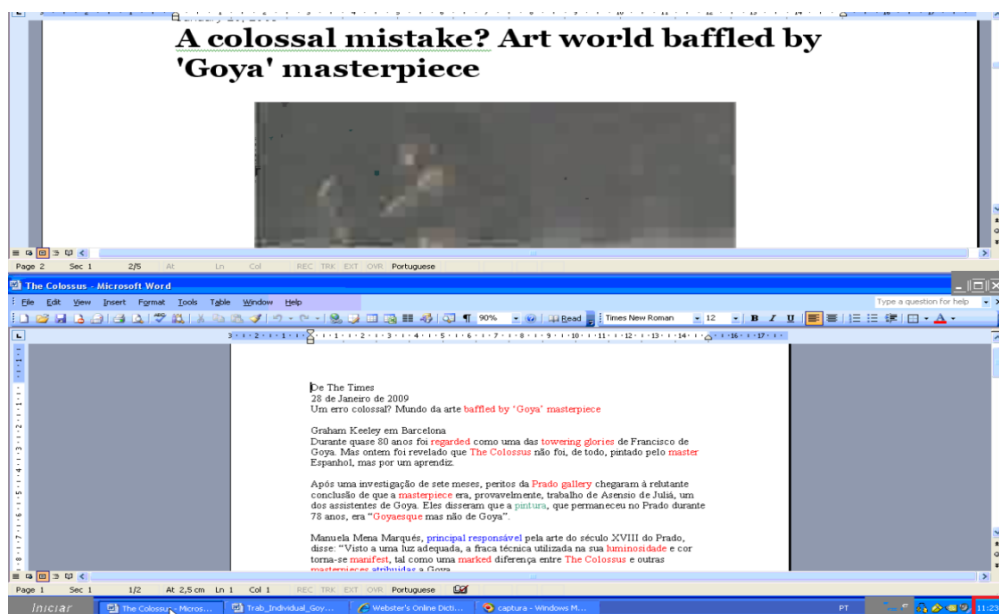


Fig. 28: Excerto de vídeo do sujeito W [11h23mm]

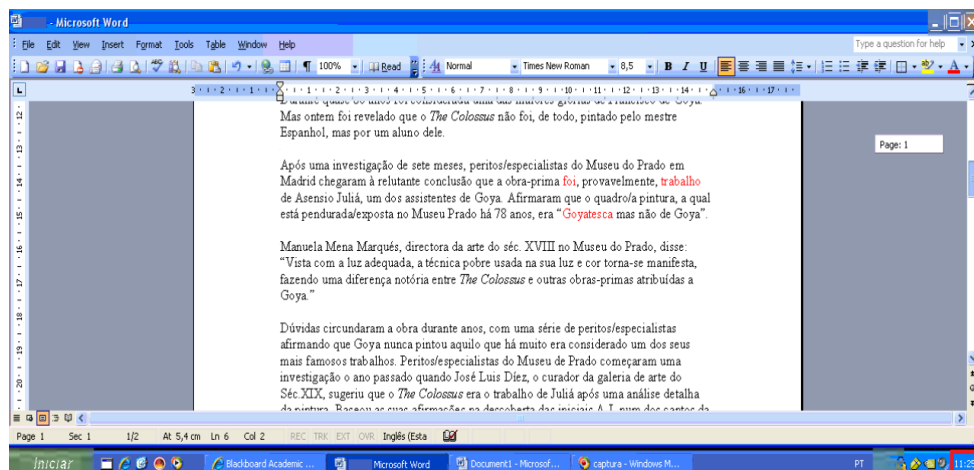


Fig. 29: Excerto de vídeo do sujeito X [11h25mm]

Como é possível comprovar, o sujeito R (Fig. 27) já trazia uma versão do texto de chegada bastante adiantada. Inclusive, não assinalou no texto produzido dificuldades ou dúvidas em relação a algum termo em particular. Os sujeitos W (Fig. 28) e X (Fig. 29), apesar de trazerem o texto traduzido quase na sua totalidade, optaram por destacar aqueles termos sobre os quais restavam dúvidas. Aproveitaram a segunda sessão de trabalho para esclarecer estas dúvidas recorrendo aos recursos de apoio à tradução disponíveis na Internet.

Contudo, houve sujeitos que só começaram a traduzir na segunda sessão, como se pode observar nos seguintes excertos dos vídeos captados de alguns deles (Fig. 30-33), nomeadamente pela hora que o computador assinala.

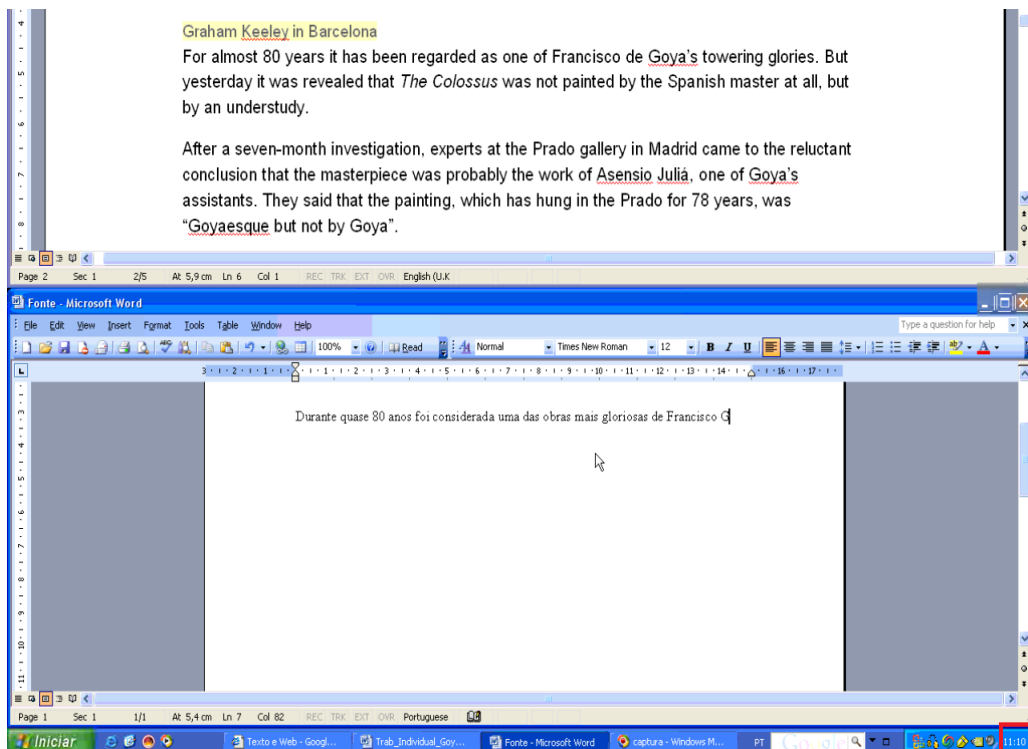


Fig. 30: Excerto de vídeo do sujeito F [11h18mm]

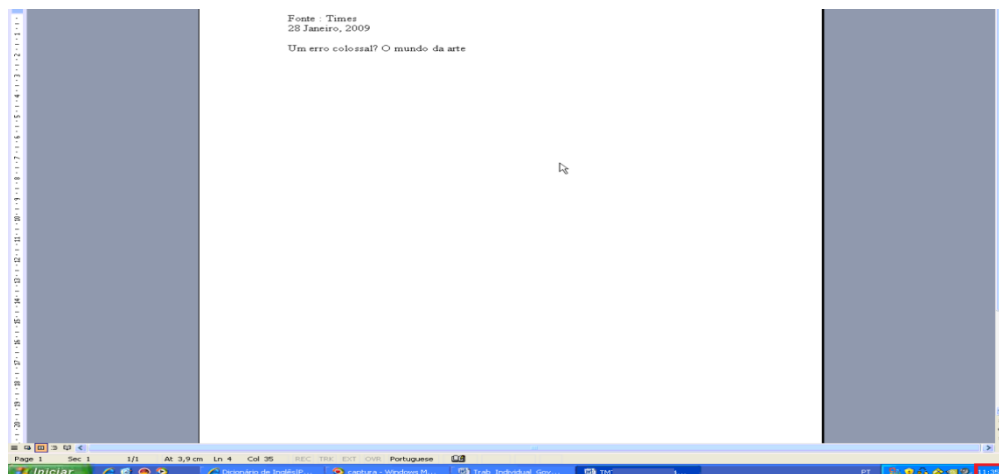


Fig. 31: Excerto de vídeo do sujeito K [11h35mm]

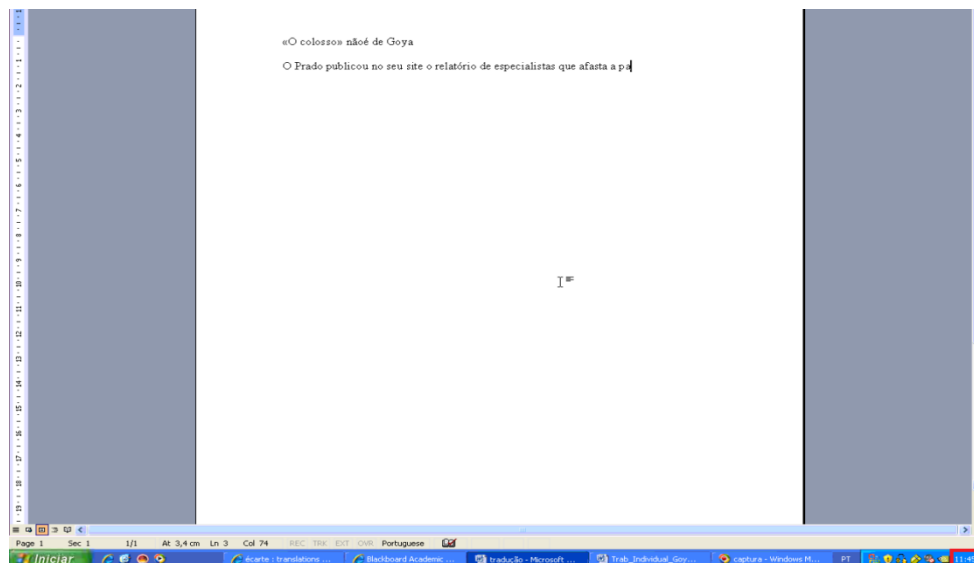


Fig. 32: Excerto de vídeo do sujeito L [11h45mm]

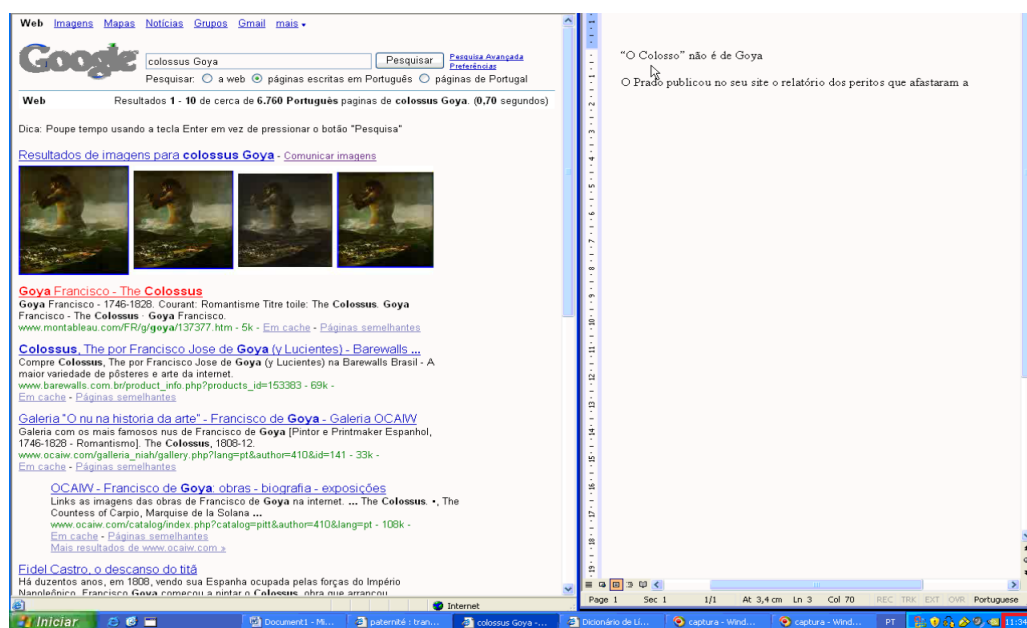


Fig. 33: Excerto de vídeo do sujeito U [11h34mm]

No caso dos sujeitos F (Fig. 30), K (Fig. 31) e L (Fig. 32) observámos que abriram o documento que continha o texto de partida e começaram logo a traduzir. Pela hora registada no relógio do computador, verificámos que não houve uma leitura prévia do texto original ou uma identificação de possíveis dificuldades.

O sujeito U (Fig. 33) decidiu dividir o ecrã do computador para ter de um lado acesso à Internet (para pesquisar possíveis dificuldades e extrair informação referente à notícia do artigo que vai traduzir) e do outro lado o documento onde vai produzir o texto de chegada. Observámos que este aluno trazia o texto de partida no seu computador portátil e é por essa razão que não aparece no vídeo captado.

Desta forma, para esta tarefa de tradução, houve uma recolha parcial dos dados sobre o processo de tradução dos alunos, uma vez que cerca de 60% dos alunos já traziam praticamente a tradução feita para a segunda sessão. Daquilo que conseguimos observar da primeira sessão de trabalho e dos dados recolhidos através dos vídeos da segunda sessão — relativamente aos passos que observámos no estudo piloto e por toda a literatura que fomos recolhendo sobre o processo de tradução — podemos afirmar que o processo tradutivo não foi linear. Era esperado que os alunos procedessem à leitura do texto de partida, iniciassem a identificação das dificuldades para, posteriormente, realizar a pesquisa necessária para dar resposta a tais dificuldades. Após estes passos, o aluno devia começar a traduzir (apoiando-se nas diversas estratégias de tradução) e posteriormente rever o texto produzido. Como já foi mencionado, observámos que alguns alunos aproveitaram a primeira sessão para fazer uma leitura do texto de partida. Porém, a grande maioria não fez a leitura inicial de texto de partida (nem na primeira nem na segunda sessão), que é fundamental, porque é nesta fase que o aprendente recebe e seleciona a informação proporcionada pelo texto para ir buscar conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, etc.) armazenados na sua memória (apoio interno) ou partir para a pesquisa de novos conhecimentos (apoio externo) que lhe permitam compreender o texto de partida e continuar com o processo. Uma vez que não houve uma leitura inicial do texto de partida, os alunos não identificaram previamente as possíveis dificuldades, mas partiram diretamente para a tradução. Em alguns casos, as dificuldades só foram identificadas no decorrer da tradução e a pesquisa foi efetuada à medida que os sujeitos se iam deparando com dificuldades de tradução. É de salientar que o sujeito O foi o único que nesta tarefa seguiu todos os passos do processo de tradução (leitura do texto de partida, identificação das dificuldades, pesquisa das dificuldades, tradução e revisão). Os restantes aprendentes, inclusive os que já tinham adiantado a tradução na primeira sessão

ou em casa, mantiveram um padrão similar que consistiu em ler e traduzir em simultâneo (percebe-se pelas pausas que a tradução é feita frase a frase), identificar dificuldades, pesquisar e efetuar a revisão do texto de chegada, mais uma vez oscilando entre um passo e outro.

Como referido anteriormente na descrição da tarefa, foi pedido aos aprendentes que, após lerem e analisarem o texto de partida, preenchessem uma ficha de análise onde era solicitada informação como por exemplo o género textual, função do texto, público-alvo, etc., tendo-lhes sido solicitado ainda o registo dos problemas de tradução. Neste ponto, é importante salientar que 8 dos 21 alunos que executaram esta tarefa ignoraram por completo o preenchimento desta ficha de análise do texto de partida; 9 alunos optaram por preencher a ficha no final da tarefa e, de entre estes 9 alunos, 6 não a conseguiram preencher na sua totalidade (principalmente porque dedicaram mais tempo às diversas fases do processo tradutivo). Unicamente 3 alunos começaram a preencher a ficha no início da tarefa (na segunda sessão) e só 1 aprendente a preencheu no decorrer da tarefa. Por exemplo, os sujeitos A (Fig. 34), E (Fig. 35) e G (Fig. 36) começaram a preencher a ficha de análise quando faltavam poucos minutos para o final da tarefa, como é possível observar na hora registada nos vídeos captados.

Análise do Texto de Partida (TP)

Língua	Inglês
Título / Autor	A colossal mistake? Art world baffled by "Goya" masterpiece
Género textual	
Função	
Público-alvo	
Tema	
Conteúdo	

Registo dos problemas, das soluções e das ferramentas utilizadas

Problemas linguísticos (léxico, estilo, coesão, coerência)	Soluções	Ferramentas utilizadas

Problemas extralinguísticos	Soluções	Ferramentas utilizadas

Fig. 34: Excerto de vídeo do sujeito A [12h45mm]

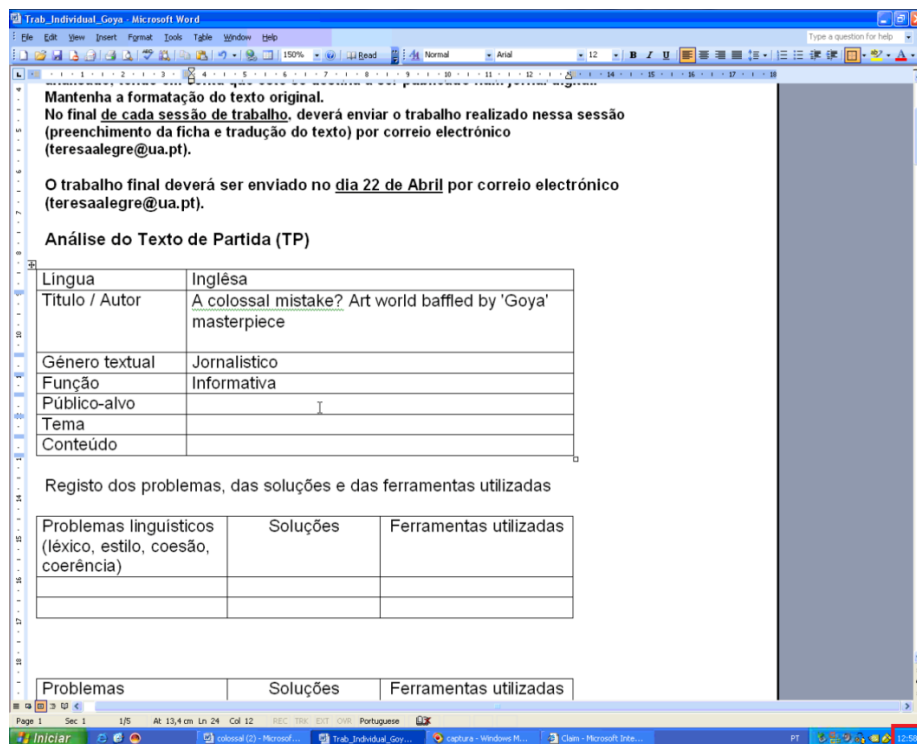


Fig. 35: Excerto de vídeo do sujeito E [12h58mm]

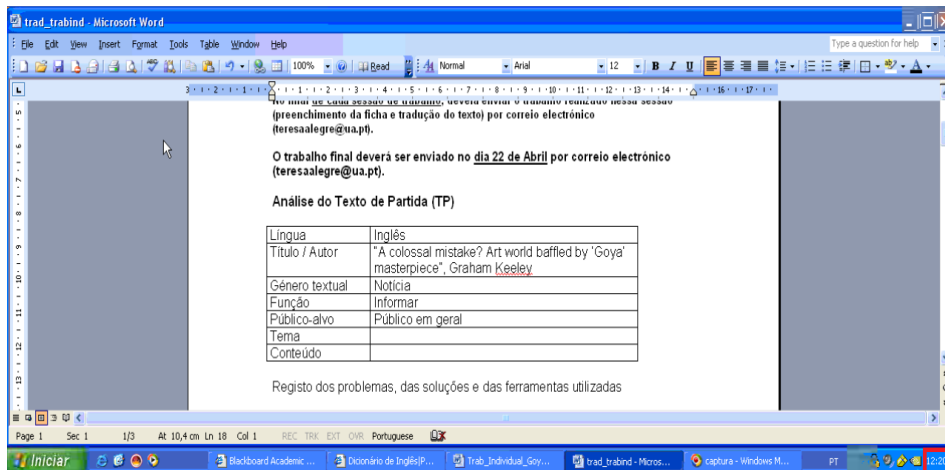


Fig. 36: Excerto de vídeo do sujeito G [12h20mm]

A postura dos sujeitos A (Fig. 34), E (Fig. 35) e G (Fig. 36), no que diz respeito ao preenchimento da ficha de análise, revela que os alunos têm alguma dificuldade em seguir instruções, principalmente se são instruções que não estão diretamente relacionadas com a tradução em si (isto é, com a produção de um texto de chegada).

Como observámos nos excertos dos vídeos, os alunos chegaram ao final da última sessão de trabalho e nem sequer tinham completado a primeira parte da ficha de análise.

No geral, verificou-se que os alunos não trabalharam na ficha de análise do texto de partida durante a primeira sessão. Poderíamos atribuir este facto às contingências técnicas ocorridas, mas acreditamos que a falta de Internet em nada impedia, por exemplo, a leitura do texto de partida e o preenchimento da ficha no que dizia respeito à informação de cariz textual e à identificação das dificuldades do texto a traduzir. Podemos admitir inclusive que a falta de Internet favorecia a realização das atividades antes mencionadas.

Em relação à pesquisa ou processo de documentação, foi possível verificar que os sujeitos, no geral, possuem um vasto conhecimento dos diferentes recursos de apoio à tradução, nomeadamente dicionários, bases de dados e motores de busca. No entanto, nesta tarefa o processo de documentação não foi muito exaustivo, provavelmente pelo facto de o texto não apresentar terminologia muito específica sobre a temática. Os aprendentes recorreram, maioritariamente, ao seu apoio interno. O motor de busca *Google* foi o recurso mais utilizado, sobretudo para a pesquisa do nome das obras de Goya em português. No caso dos dicionários, a maioria dos sujeitos utilizou dicionários bilingues (*Webster*, *Infopédia* (en-pt / fr-pt), *Sensagent*, entre outros). Os dicionários monolingues de língua portuguesa *Infopédia*, *Priberam*, *Houaiss*, *Flip*, etc., foram usados para conferir a pertinência na língua de chegada de algum termo obtido, nomeadamente, em dicionários bilingues.

Nesta tarefa, o processo de tradução esteve, sem dúvida, condicionado pelas contingências técnicas ocorridas na primeira sessão. O desempenho dos aprendentes foi influenciado por esta eventualidade. Assim, o processo de tradução nesta tarefa refletiu a reação dos aprendentes perante esta dificuldade (que é suscetível de acontecer na vida profissional futura dos mesmos). Por exemplo, aqueles que trabalharam na primeira sessão ou adiantaram trabalho em casa fizeram uma revisão do texto de chegada mais demorada, dedicando praticamente toda a segunda sessão de trabalho à revisão da tradução. No entanto, aqueles que só começaram a tarefa na segunda sessão tiveram alguma dificuldade em relação ao tempo e, inclusive, alguns deles não concluíram a tarefa (sujeitos K e Q). Houve um caso muito particular, o do sujeito D, que mesmo tendo

concluído praticamente a tarefa em casa, dedicou muito tempo à fase de revisão, nomeadamente à verificação de equivalentes escolhidos, e não conseguiu concluir a tarefa (deixando algumas escolhas de equivalentes por fazer). Deste modo, confirma-se que o tempo é uma variável importante. As diversas fases do processo tradutivo nesta tarefa estiveram condicionadas por este fator. Contudo, como foi exposto no exemplo anterior, para alguns alunos o tempo nunca é suficiente. Observou-se que há alunos que não conseguem fazer uma boa distribuição do tempo — uns porque são rápidos demais e terminam o trabalho antes do tempo (ficando, segundo a sua opinião, sem nada para fazer); e outros porque necessitam, por exemplo, imenso tempo para conferir as escolhas realizadas (mesmo que tenham adiantado trabalho na sessão prévia ou em casa). O fator tempo é uma variável que também está relacionada com as tendências de aprendizagem de cada aluno, como veremos seguidamente no tópico sobre os estilos de aprendizagem.

Documentação

No geral, houve alguma pesquisa com recurso frequente ao motor de busca *Google*, na procura de textos paralelos sobre a temática, com maior incidência na pesquisa do nome das obras de Goya — *O Colosso* e *A Leiteira de Bordéus*, como é possível observar nos vídeos dos sujeitos B (Fig. 37), C (Fig. 38) e G (Fig. 39):

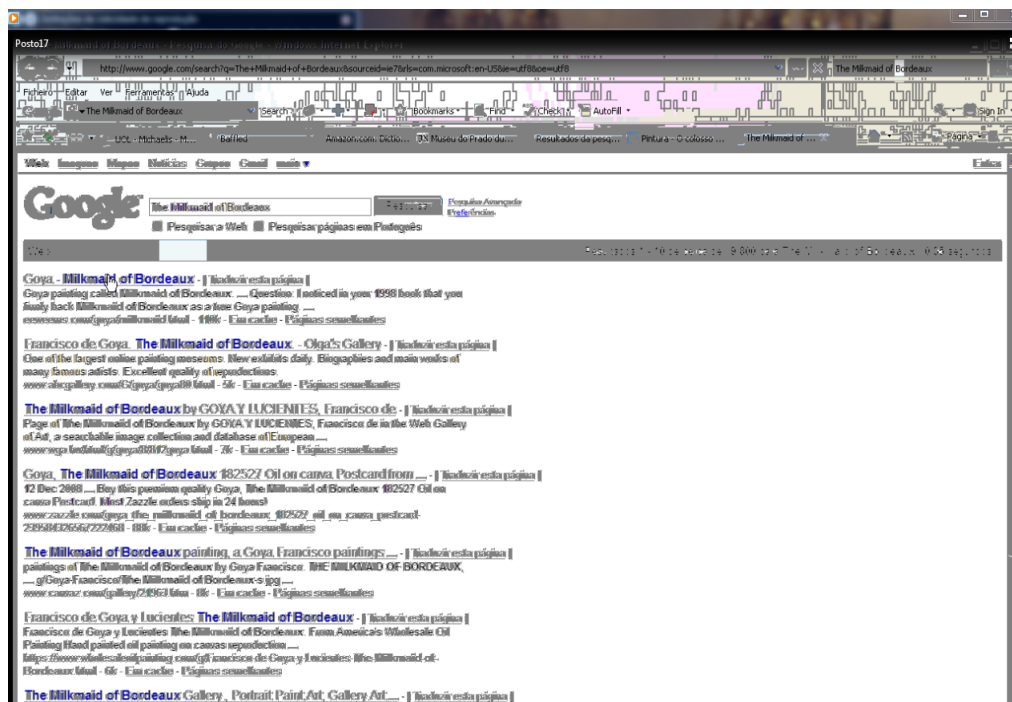


Fig. 37: Excerto de vídeo do sujeito B

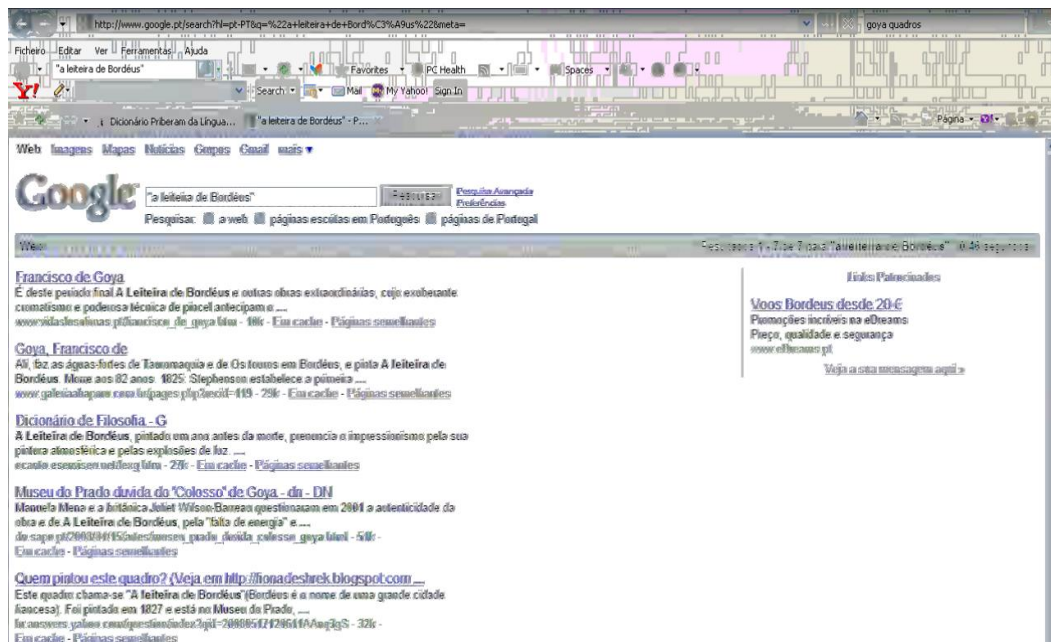


Fig. 38: Excerto de vídeo do sujeito C

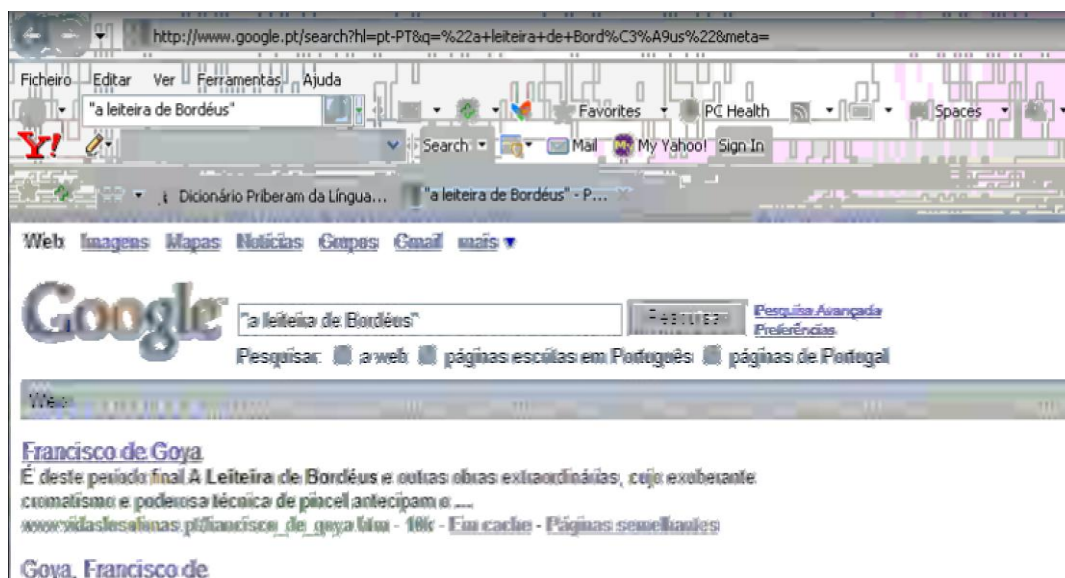


Fig. 39: Excerto de vídeo do sujeito G

O aluno B (Fig. 37) optou por pesquisar o nome de uma das obras de Goya na língua de partida (inglês) e os alunos C (Fig. 38) e G (Fig. 39) arriscaram uma tradução literal do nome da mesma obra, pesquisando — entre aspas — no motor de busca *Google* para comprovar a sua existência na língua de chegada (português).

Alguns alunos decidiram deixar o nome das obras na língua do texto de partida, foi o caso do sujeito X (Fig. 40):

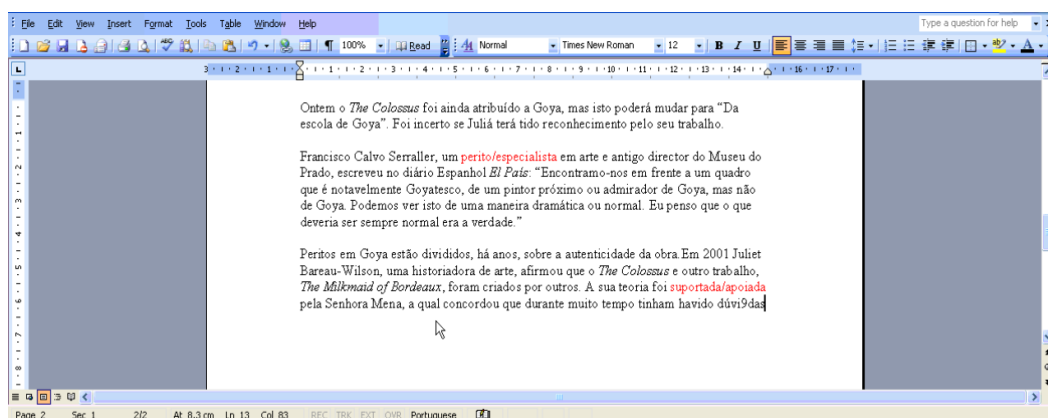


Fig. 40: Excerto de vídeo do sujeito X

Os dicionários de língua portuguesa, *Infopédia* e *Priberam*, foram a segunda ferramenta mais utilizada e o *Webster* na sua edição *Rosetta* (sujeito Y — Fig. 41, por exemplo), o dicionário bilingue mais consultado. Os dicionários monolíngues foram frequentemente utilizados (Fig. 42) para a verificação em português de termos já traduzidos (sujeitos D, E, G, W e Z)

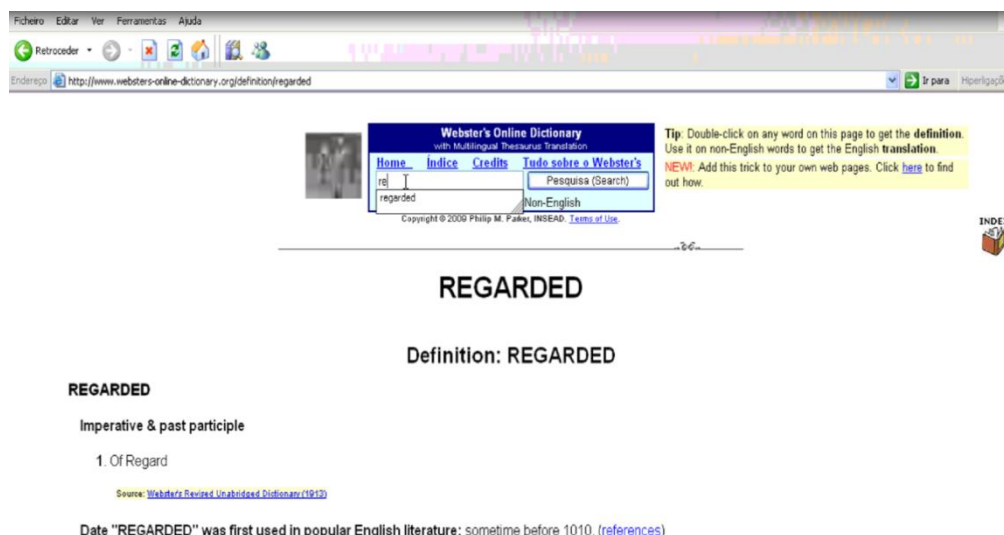


Fig. 41: Excerto de vídeo do sujeito Y

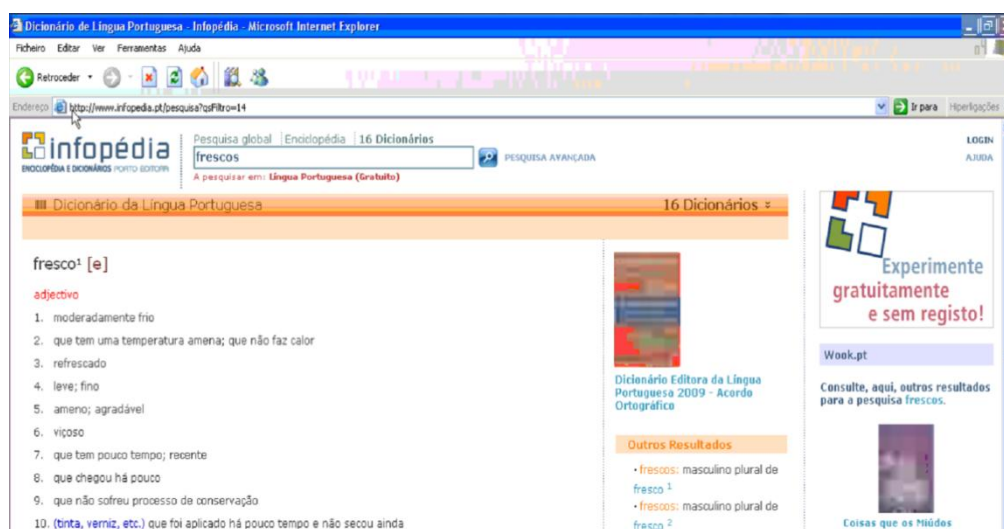


Fig. 42: Excerto de vídeo do sujeito G

Observou-se também o uso do tradutor automático do *Google*. Esta ferramenta foi utilizada nesta sessão unicamente pelo sujeito T (Fig. 43). As traduções obtidas do tradutor automático não foram de todo utilizadas. Pelo visionado do vídeo, foi possível concluir que esta ferramenta foi utilizada apenas para ter uma ideia geral do conteúdo do texto de partida. Os segmentos de texto inseridos no tradutor automático foram de todo tipo: palavras, parágrafos, etc.



Fig. 43: Excerto de vídeo do sujeito T

Estilos de aprendizagem

À semelhança do que ocorreu no processo de tradução, os estilos de aprendizagem também estiveram condicionados pelas contingências técnicas ocorridas na primeira sessão desta tarefa. As ações desempenhadas pelos aprendentes foram influenciadas por esta eventualidade.

Apesar de se ter observado o comportamento dos alunos na primeira sessão de trabalho, houve alguma dificuldade em associá-lo aos estilos de aprendizagem dos sujeitos nesta tarefa, porque não foi possível seguir — de forma ininterrupta — o processo de tradução dos alunos desde o início. Contudo, o facto de saber se adiantaram trabalho em casa ou na primeira sessão ou simplesmente começaram a tarefa na segunda sessão, é um fator importante para determinar as suas tendências de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem encontrados foram os estilos ativo, pragmático e reflexivo e a combinação entre estes estilos. Os sujeitos C, H, K, Q, S e Y revelaram tendência para a combinação dos estilos ativo-pragmático. Esta afirmação decorre do facto de estes alunos se terem mostrado dinâmicos no desempenho da tarefa. Estes sujeitos revelaram ser bastante flexíveis perante os problemas técnicos enfrentados na primeira sessão de trabalho e preparados para ultrapassar tais dificuldades. Demonstraram que apreciam atividades concisas e de resultado imediato que não impliquem muito esforço na sua execução. Esta descrição é coincidente com as características atribuídas ao estilo ativo. Contudo, estes sujeitos também revelaram tendência para o estilo pragmático porque, de acordo com as características conferidas a este tipo de estilo de aprendizagem pelos diversos autores consultados, os aprendentes reagiram positivamente perante o desafio que representou esta tarefa em termos de dificuldades técnicas. Foram sujeitos que aplicaram, maioritariamente, os seus conhecimentos (apoio interno) para a execução da tarefa, mostrando-se muito determinados e confiantes nas suas capacidades.

Verificámos que os restantes sujeitos revelaram características que demonstram uma tendência para a combinação dos estilos ativo e reflexivo. Consideramos que esta é uma combinação de estilos pouco provável mas, após a análise do desempenho dos alunos, revelou-se uma combinação possível. É plausível que tal combinação seja produto das eventualidades ocorridas na primeira sessão de trabalho. Por um lado, a grande maioria destes sujeitos optou por adiantar o trabalho em casa ou na primeira sessão, o que revela a astúcia e a capacidade destes sujeitos de enfrentar novas situações e reagir de forma entusiasta, o que é revelador do estilo ativo. Por outro lado, o facto de ter adiantado o trabalho em casa ou na primeira sessão permitiu-lhes dedicar mais tempo à pesquisa das dificuldades encontradas no texto, isto é, dedicaram mais tempo à fase de revisão do texto de chegada, o que pode ser um indicador do estilo reflexivo. Inclusive, alguns destes sujeitos, quando perante uma dificuldade, preferiram deixá-la para trás e adiantar a tradução e só na altura da revisão procurar a solução para tal dificuldade, como é o caso do sujeito A (Fig. 44):

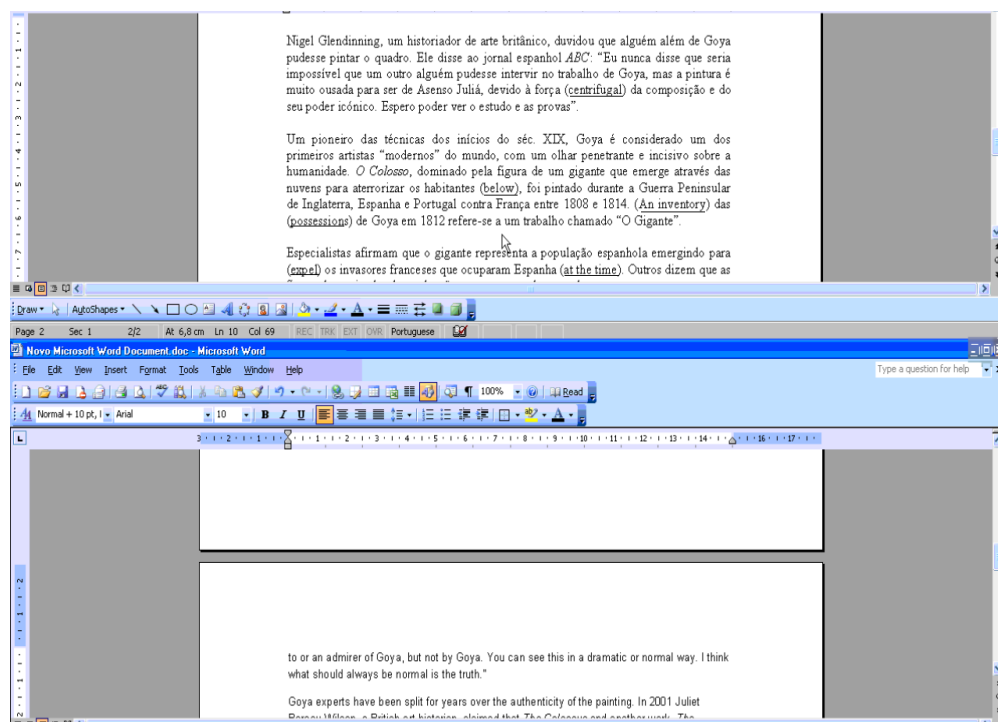


Fig. 44: Excerto de vídeo do sujeito A

O facto de alguns alunos terem proporcionado mais do que uma possível tradução para um determinado termo, foi considerada uma característica do estilo reflexivo, uma vez que este tipo de aprendentes tem tendência a ser ponderado e exaustivo nas tarefas realizadas. É possível observar um exemplo desta situação em particular nos vídeos captados (Fig. 45-48), onde os alunos assinalam com cores possíveis equivalentes ou equivalentes sobre os quais houvesse alguma dúvida:

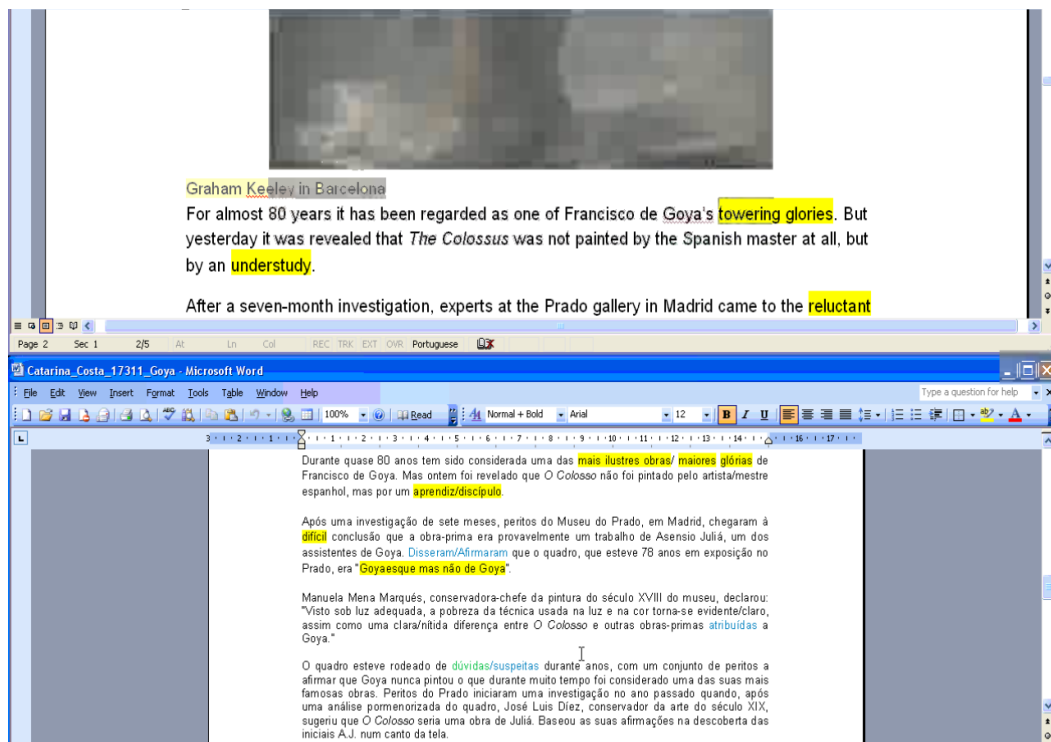


Fig. 45: Excerto de vídeo do sujeito D

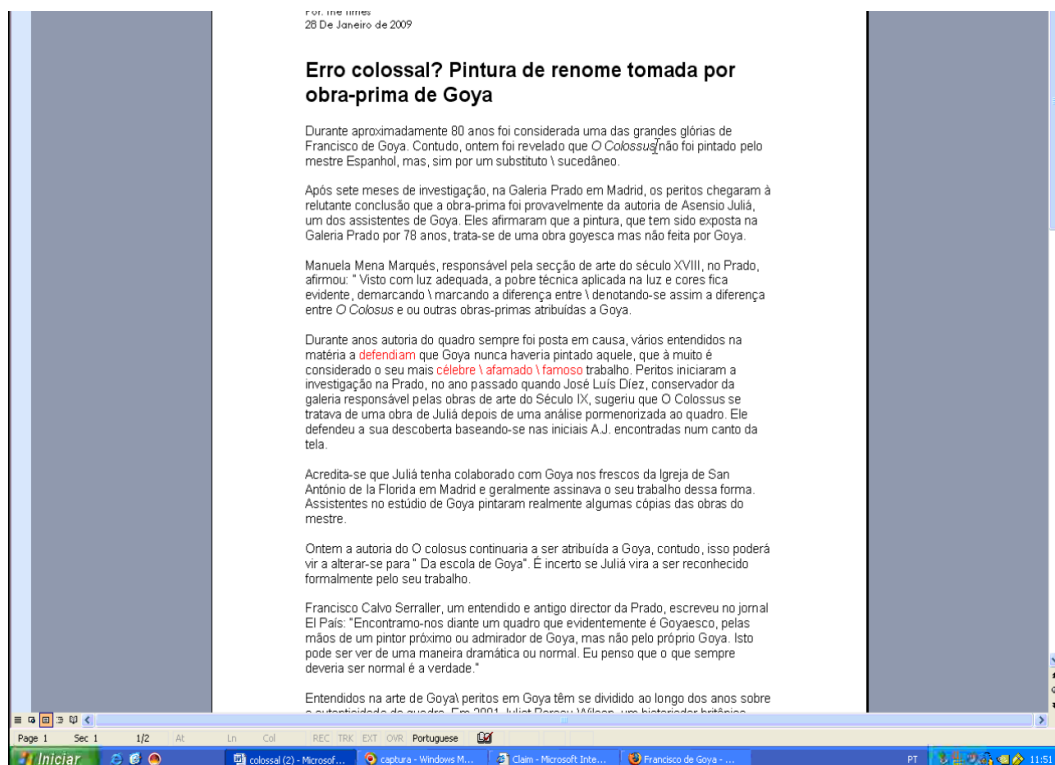


Fig. 46: Excerto de vídeo do sujeito E

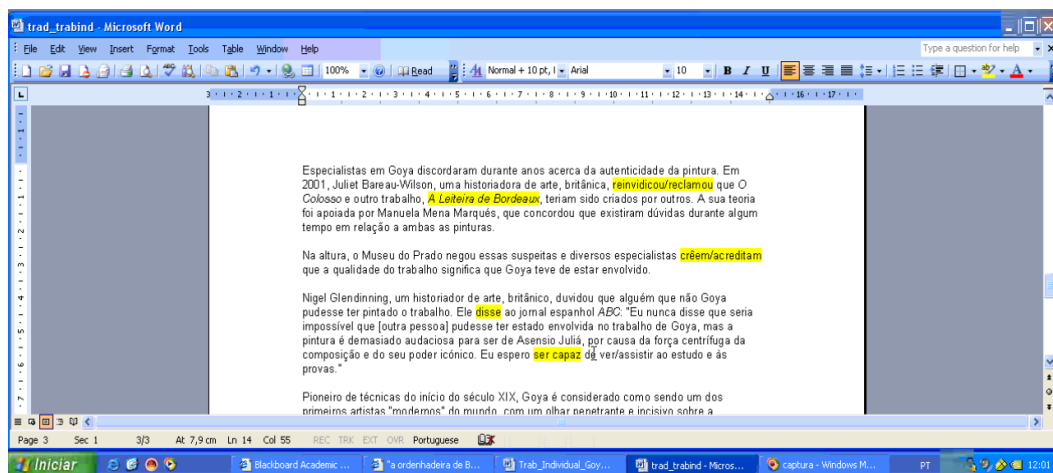


Fig. 47: Excerto de vídeo do sujeito G

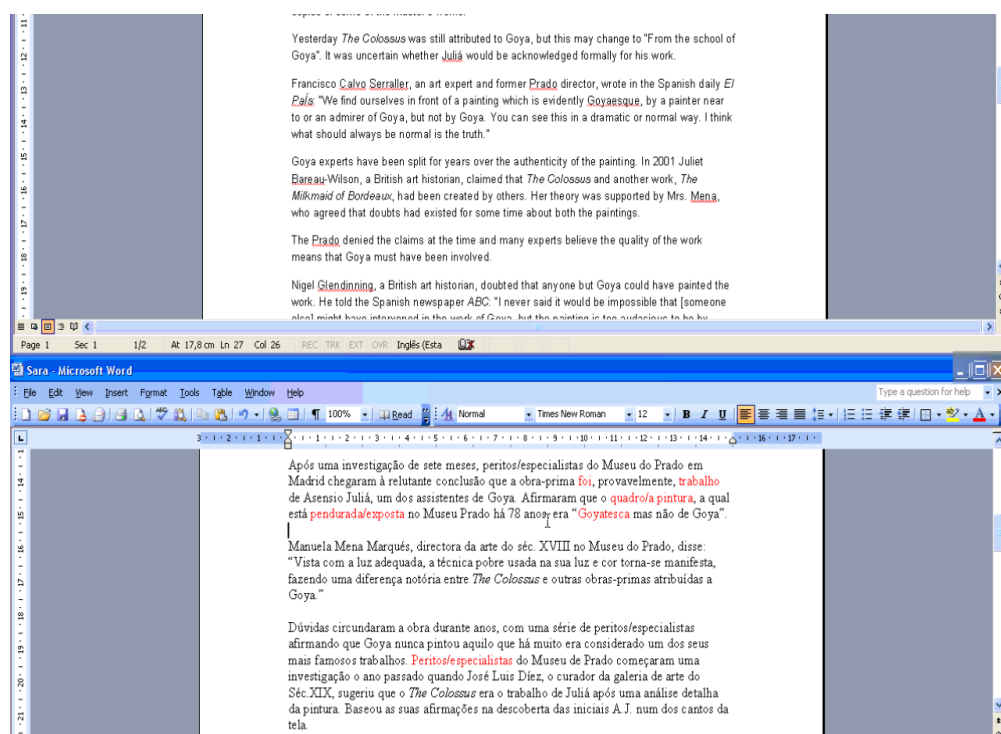


Fig. 48: Excerto de vídeo do sujeito X

Entre os quatro exemplos mencionados, podemos destacar o sujeito D (Fig. 45) que assinalou, tanto no texto de partida como no de chegada, aqueles termos sobre os quais tinha alguma incerteza. Esta ação resultou muito útil durante a fase de revisão porque o

sujeito tinha destacado o equivalente problemático e tinha também assinalado o termo original, o que lhe permitiu ter um termo de comparação no momento da escolha da solução adequada.

Em certas ocasiões o facto de ser tão exaustivo e ponderado no momento de seleccionar uma possível tradução para um termo tem consequências negativas como foi o caso do sujeito D (Fig. 49) que não terminou a tradução no tempo estipulado, inclusive ultrapassando o tempo destinado para a sessão de trabalho:

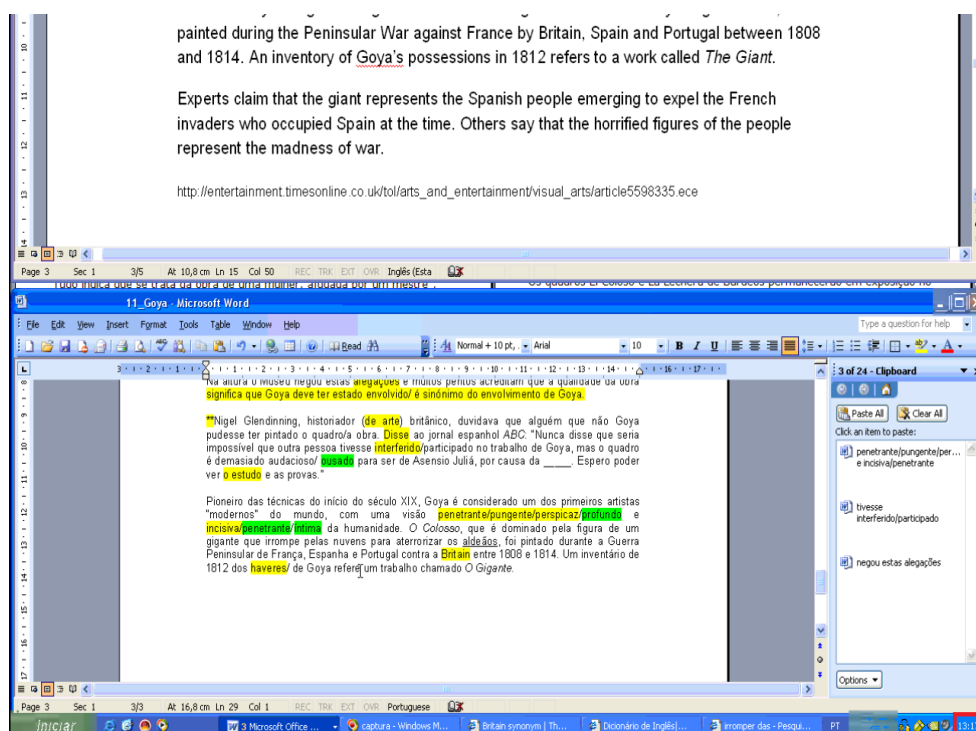


Fig. 49: Excerto de vídeo do sujeito D [13h17mm]

Houve sujeitos que foram destacando a cores as possíveis dificuldades de tradução à medida que iam fazendo uma leitura rápida do texto de partida, como foi o caso do sujeito M (Fig. 50), o que é um indicador do estilo reflexivo.

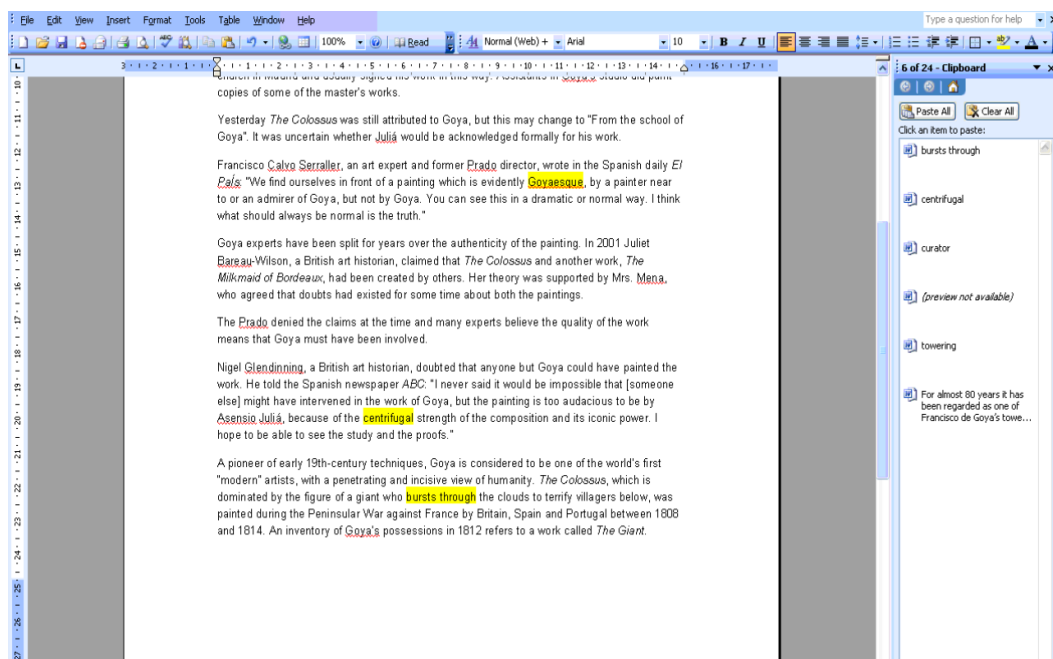


Fig. 50: Excerto de vídeo do sujeito M

Por outro lado, houve sujeitos que iam traduzindo e deixando na língua de partida os termos que não conseguiam traduzir e só na fase de revisão do texto de chegada é que procuraram soluções para ditos termos — um indicador do estilo ativo. Foi este o caso do sujeito O (Fig. 51):

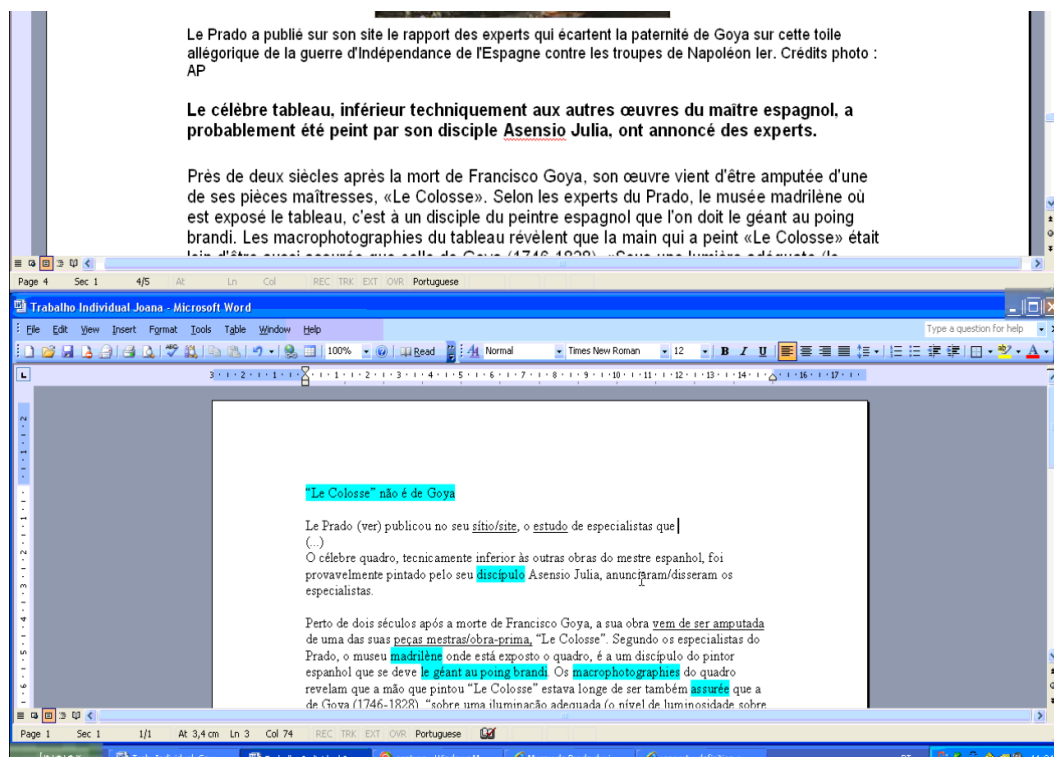


Fig. 51: Excerto de vídeo do sujeito O

Para além disso, foi possível observar sujeitos que estavam atentos a outros assuntos que não tinham relação com o trabalho que estavam a realizar, o que se revela como mais um fator do estilo ativo. Por exemplo, o sujeito K foi ver a ementa disponível no site da Universidade para esse dia, e aluno C foi ao *youtube* para ouvir música durante a sessão de trabalho.

É importante salientar que o facto de grande parte dos aprendentes ter ignorado por completo o preenchimento da ficha de análise do texto de partida — a qual não foi preenchida logo no início, como tinha sido solicitado, mas no decorrer da tarefa ou inclusive no final da mesma — é um indicador do estilo ativo: a resistência dos alunos ao seguimento de instruções. Houve alunos que simplesmente não preencheram a ficha e outros que a preencheram parcialmente, como referido anteriormente na descrição do processo de tradução.

Não foram observadas características pertencentes ao estilo teórico, o que nos permite inferir que os alunos se sentem mais atraídos pela tradução desde o ponto de vista prático.

Conclusão

O facto de se privilegiar uma investigação no contexto real de sala de aula não permite controlar todos os fatores, nomeadamente eventuais problemas técnicos, como sucedeu nesta primeira tarefa.

Contudo, as duas sessões que formavam parte desta tarefa revelaram-se fundamentais para este estudo porque proporcionaram informação relevante sobre a reação dos aprendentes perante este tipo de ocorrências e, talvez o mais importante, porque os dados obtidos são produto de situações naturais/reais de sala de aula.

O processo de tradução da maioria dos alunos foi um processo cíclico ou em espiral, uma vez que as diversas fases do processo foram ocorrendo em simultâneo, com avanços e retrocessos e com muitos dos alunos a realizarem parte da tarefa em casa, uma vez que não tiveram acesso à Internet na primeira sessão de trabalho. Notámos que os alunos estavam dependentes desta ferramenta para a realização das tarefas tradutivas. Contudo, houve fases do processo que poderiam ter sido feitas logo na primeira sessão e que não requeriam ter acesso à Internet, como por exemplo a leitura do texto de partida, o preenchimento parcial da ficha de análise e a identificação de possíveis dificuldades no texto de partida. Constatámos ainda que não houve alunos que transportassem consigo recursos em papel, facto que atribuímos ao contexto tecnológico onde os aprendentes se encontram inseridos.

Devido à natureza informativa do texto e à fraca densidade terminológica, o processo de documentação nesta tarefa não foi muito exaustivo. Porém, foi possível observar que os alunos demonstraram um amplo conhecimento dos distintos recursos de apoio à tradução, utilizando principalmente o motor de busca *Google* para enriquecer os seus conhecimentos sobre a temática e procurar equivalentes para terminologia específica, nomeadamente o nome das obras de Goya na língua de chegada. Os alunos introduziam o nome do pintor no motor de busca, assim como também traduziam literalmente o nome das obras do pintor com a finalidade de encontrar informação em português sobre a temática. Verificou-se que este tipo de pesquisa foi produtiva porque encontraram a documentação que necessitavam para a consecução da tarefa.

Em relação aos estilos de aprendizagem, foi constatada uma tendência considerável para o estilo ativo e pragmático, com alguns casos de sujeitos com inclinação para o estilo reflexivo. Frisamos que algumas características observadas referentes ao estilo reflexivo puderam estas relacionadas ao facto de os alunos contarem com duas sessões para executar a tarefa, o que lhes permitiu ter mais tempo para refletir sobre o trabalho a realizar, as escolhas a fazer, etc. Relativamente ao estilo teórico, não foram observadas, ao longo da tarefa, características pertencentes a este estilo.

3.2 Tarefa 2

Esta tarefa consistiu na tradução de um artigo jornalístico cujo tema estava relacionado com o terramoto que assombrou Itália em 2009. Os alunos receberam dois textos, um em inglês e um outro em francês de cerca de 420 palavras, e tiveram de seleccionar um deles de acordo com as respetivas línguas de trabalho, tendo em consideração que a tradução se destinava a ser publicada num jornal digital português. Os aprendentes contaram com uma sessão, de duas horas (das 11h00 às 13h00), para a realização desta tarefa. Foi-lhes solicitado que traduzissem o texto individualmente, podendo consultar todas as ferramentas de apoio, exceto informantes ou colegas. A sessão de trabalho decorreu na sala de computadores do departamento de Língua e Culturas da Universidade de Aveiro.

Processo de tradução

Em relação ao processo de tradução, era esperado que os alunos agissem de acordo com a sequência do processo tradutivo, isto é, com uma primeira leitura do texto de partida, seguida da identificação das dificuldades e da pesquisa necessária para dar resposta a tais dificuldades. A tradução do texto de partida devia seguir-se após estes passos prévios, apoiando-se o aluno nas diversas estratégias de tradução, para posteriormente fazer a

revisão do texto produzido. Nesta segunda tarefa, os passos do processo de tradução não decorreram da forma anteriormente descrita, isto é, não ocorreram de forma linear, mas parcialmente em simultâneo, num processo cíclico ou em espiral. Foi possível verificar, através da hora no computador dos aprendentes (registada nos vídeos recolhidos), que cerca de 80% dos alunos não fizeram a leitura do texto de partida, que é essencial para seleccionar a informação proporcionada pelo mesmo e procurar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, etc. armazenados na memória ou partir para a uma pesquisa externa que permita compreender o texto de partida e continuar com o processo. Uma vez que não houve uma leitura inicial do texto de partida, os alunos não identificaram antecipadamente as possíveis dificuldades, mas partiram directamente para a tradução do texto, possivelmente pelo facto de contarem apenas com uma sessão de trabalho para realizar a tarefa. Em alguns casos, as dificuldades só foram identificadas no decorrer da tradução. À medida que iam traduzindo, os alunos C, E, G, K, O, S, Y e Z depararam-se com algumas dificuldades, que optaram por destacar com cores. O procedimento para ultrapassar tais dificuldades passou, principalmente, por lhes atribuir uma tradução literal para uma posterior verificação, por tentativa e erro, no motor de busca *Google* ou em dicionários monolíngues. Na maioria dos casos, a verificação foi feita no final da tarefa, principalmente durante a fase de revisão.

Por exemplo, o sujeito E (Fig. 52), como é possível observar no excerto do vídeo, optou por destacar no texto de partida os parágrafos onde encontrou maior dificuldade. Mesmo assim, fez uma primeira tradução (recorrendo ao seu apoio interno), cuja pertinência verificou no final da tarefa.

1	10	8	17	16	15	14	13	8	12	11
---	----	---	----	----	----	----	----	---	----	----

Lucy Bannerman and Richard Owen em Abruzzo

Um tremor de terra de magnitude 5,6 causou, espalhou mais pânico ontem à noite na cidade de L'Aquila, outrora casa de cerca de 70 000 pessoas, onde o impacto foi mais sentido. Reporta-se que pelo menos uma pessoa tenha falecido devido a esta replic. A magnitude do sismo sentido na segunda-feira situar-se-ia entre os 5,8 e 6,3.

As replicas sentidas dificultaram os esforços de salvamento enquanto as famílias dos desaparecidos esperavam por notícias sobre os seus entes queridos. A uma certa altura membros de equipas de salvamento que procuravam corpos num dormitório de estudantes que havia ruído viram-se obrigados

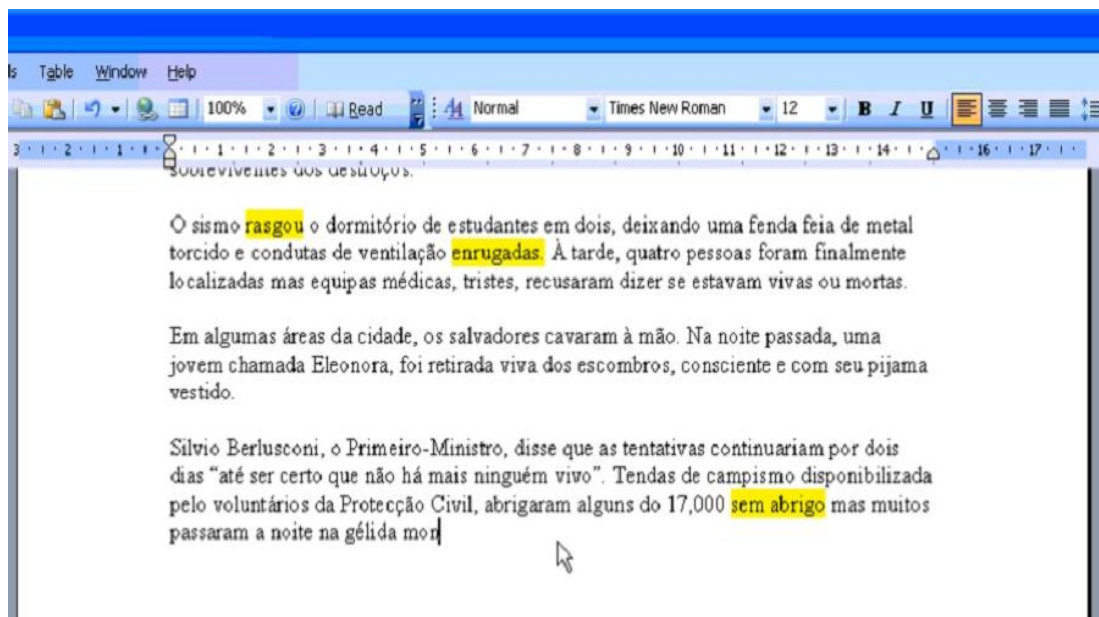


Fig. 54: Excerto de vídeo do sujeito Y

Como é possível verificar no seguinte excerto de vídeo, o sujeito Z (Fig. 55) ofereceu mais do que uma solução para as dificuldades encontradas (separadas por barras oblíquas), soluções essas que verificou no final da tarefa (em motores de busca como o *Google* e também em dicionários monolíngues), escolhendo aquelas que, segundo o seu critério, mais se adequavam ao contexto.

Do The times

8 de Abril de 2009

Terramoto italiano: a quantidade/número de mortes atinge as 228, enquanto as réplicas travam/abrandam/dificultam o salvamento.

Lucy Bannerman and Richard Owen em Abuzzo

Fig. 55: Excerto de vídeo do sujeito Z

Podemos afirmar que, no geral, o processo de documentação não foi muito exaustivo nesta tarefa. Este facto pode estar relacionado com natureza do texto e com o tipo de publicação (jornal diário). É pertinente relembrar que se tratou de um texto cujo tema

estava relacionado com o terramoto ocorrido em Itália em 2009, e o facto de estar destinado a um público geral levou a que a terminologia utilizada fosse bastante acessível. Apesar de contar com alguma terminologia específica, o texto relatava apenas a vivência de cidadãos afetados pela tragédia. Contudo, foi possível verificar que os aprendentes, no geral, possuem um vasto conhecimento dos diferentes recursos de apoio à tradução, nomeadamente dicionários e motores de busca. A maioria utilizou dicionários bilingues como o *Webster*, *Infopédia* (en-pt / fr-pt), *Sensagent*, entre outros. Também utilizaram dicionários monolíngues de língua portuguesa *Infopédia*, *Priberam*, *Flip*, etc., para conferir a pertinência na língua de chegada de algum termo obtido, principalmente, em dicionários bilingues e também para verificar a ortografia.

Podemos afirmar que, nesta tarefa, o motor de busca *Google* foi o recurso de documentação mais utilizado para as mais diversas pesquisas. Através do visionamento dos vídeos, verificou-se que a grande maioria dos alunos partiu para uma tradução literal de alguns termos para os quais não encontraram uma tradução direta, efetuando, com auxílio do referido motor de busca, uma verificação, por tentativa e erro, da sua existência e pertinência na língua de chegada. Foi este o caso dos sujeitos C, G, L, R, S e Z.

O aluno L (Fig. 56), por exemplo, teve algumas dificuldades com a expressão "*précurseur sismique*" que optou por traduzir literalmente por "precursor sísmico" e depois verificar a sua existência no motor de busca *Google*, como é possível verificar no seguinte excerto do vídeo:



Fig. 56: Excerto de vídeo do sujeito L

Ao deparar-se com a expressão na língua de chegada em várias entradas do motor de busca, o aluno optou por manter a sua tradução.

Contudo, o aluno S, além de utilizar o motor de busca para pesquisa de termos problemáticos, também utilizou este recurso, com muita frequência, para verificar a grafia em português de certos termos. Um dos casos, entre muitos outros exemplos, foi o termo "subterranea", que, após pesquisa no *Google* (páginas de Portugal) o aprendente observou que leva acento circunflexo, "subterrânea". Este é um dado curioso que revela como os alunos, para verificar a grafia, podem recorrer arbitrariamente à informação que surge na Internet e não pesquisar diretamente num dicionário monolíngue como o *Infopédia*. Porém, esta é uma estratégia que não foi recorrente entre este grupo de aprendentes. Como já foi referido, os dicionários monolíngues foram o recurso mais utilizado para verificar a ortografia.

É relevante apontar que não foi observado o uso do motor de busca para a pesquisa de informação em textos paralelos. Em termos da tradução propriamente dita, foi uma tarefa

na qual os alunos aplicaram, maioritariamente, os seus conhecimentos prévios, isto é, recorreram ao seu apoio interno para traduzir porque o texto não possuía um grau de dificuldade elevado, como foi referido anteriormente. Foi este o caso dos alunos E, I, J, M, S e Z que apelaram maioritariamente aos seus conhecimentos prévios para efetuar a tarefa. Neste ponto, é importante recordar o que o apoio interno (referido pelo grupo PACTE) ou o processamento das unidades de tradução dentro da categoria *Ad-hoc-Block* exposta por Königs (1985) — o bloco ad hoc — é a instância onde são efetuados, na maioria das vezes inconscientemente, processos mentais automáticos, para os quais o aluno/tradutor possui equivalências previamente estabelecidas.

Na fase de revisão, os sujeitos não fizeram uma leitura demorada do texto de chegada, para verificar se o mesmo cumpria as normas da língua de chegada e refletia o conteúdo do texto de partida. Foi possível constatar que a revisão ocorreu em simultâneo com a tradução, dando ênfase apenas aos termos que ofereceram alguma dificuldade ao longo da tarefa. Podemos concluir que não houve uma revisão nem uma leitura minuciosa do texto de chegada porque os alunos simplesmente terminavam a tradução e davam por concluída a tarefa. Observaram-se algumas exceções, especificamente no caso dos sujeitos C, O e R. Os sujeitos C e R foram bastante lentos ao longo da tarefa, com muita precaução na escolha de termos e, em consequência, com muita pesquisa e reflexão sobre as opções escolhidas. O sujeito O também foi bastante demorado mas mais especificamente na parte da revisão do texto de chegada, também com alguma pesquisa e reflexão sobre as suas escolhas. Foi possível constatar esta situação, com ajuda dos vídeos, através de pequenas correções e da movimentação bastante lenta ao longo do texto produzido, o que pressupõe a constante verificação do texto de chegada.

Documentação

Apesar da prevalência da estratégia de apoio interno, os alunos efetuaram alguma pesquisa. Foram utilizados os dicionários *Webster* na sua versão *Rosetta*, os dicionários de língua portuguesa *Infopédia* e *Priberam*. É importante salientar que os alunos E, G, I, S e Z

recorreram a ferramentas monolingues por exemplo o *dictionary.com*, *thesaurus.com*, *sensagent*, entre outras; para descobrir o significado ou pertinência de alguns termos.

Observou-se, como se pode verificar no seguinte exemplo, que o sujeito E (Fig. 57) pesquisou o termo "colapso" no dicionário *Infopédia* para conferir se o significado se adequava ao contexto de texto de chegada e se transmitia a mensagem do texto de partida.

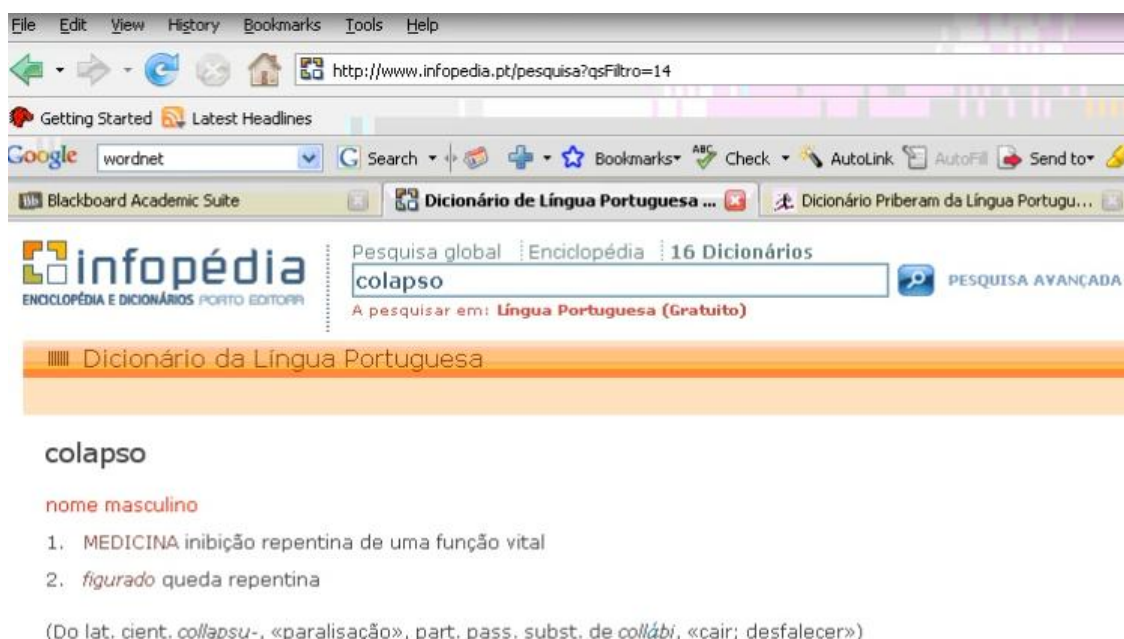


Fig. 57: Excerto de vídeo do sujeito E

Após a pesquisa, o aluno optou por manter o termo inicialmente escolhido.

O sujeito I (Fig. 58), curiosamente, também procurou o termo "colapso" mas, neste caso, no dicionário *Priberam*. Depois de efetuada a pesquisa também optou por manter a sua tradução inicial.



Fig. 58: Excerto de vídeo do sujeito I

Para além disso, o sujeito I (Fig. 59) mostrou, ao longo da tarefa, um modo de documentação interessante. Perante um termo problemático na língua de partida, o aluno procura a sua definição (na língua de partida) e depois atribui uma tradução para o termo na língua de chegada, que constitui um produto do seu apoio interno. Posteriormente, a existência e pertinência do termo é verificada em dicionários de língua portuguesa. Tal como se pode constatar nos exemplos seguintes, o aluno pesquisou a definição do termo "wreckage" no dicionário *dictionary.com*.



Fig. 59: Excerto de vídeo do sujeito I

Seguidamente, opta por traduzir o mesmo por "destroços", que pesquisa no dicionário de língua portuguesa *Priberam* (Fig. 60).



Fig. 60: Excerto de vídeo do sujeito I

Não satisfeito com a definição, opta pelo termo "escombros" (produto, mais uma vez, do seu apoio interno). Este processo foi constantemente repetido por este sujeito.

O sujeito G (Fig. 61) pesquisou a definição do termo "*to rattle*" no dicionário *Webster*.



Fig. 61: Excerto de vídeo do sujeito G

Também recorreu à opção multilingue do dicionário *Webster*, consultando especificamente os resultados em português. Foi notório que não estava satisfeito com os resultados obtidos uma vez que não escolheu nenhuma das opções. Partiu então para o dicionário *thesaurus.com* com a finalidade de conferir outras definições, mas sem sucesso. Finalmente consultou o dicionário *Infopédia* na versão bilingue inglês-português e acabou por seleccionar o termo "abalar" entre as opções que surgiram e que mais de adequavam ao contexto, como é possível observar na seguinte figura (Fig. 62):

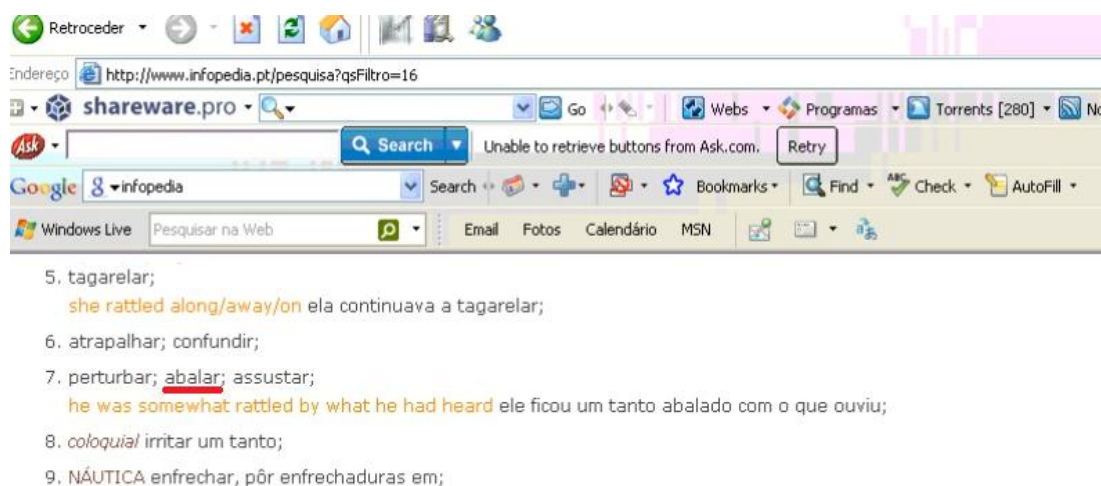


Fig. 62: Excerto de vídeo do sujeito G

O sujeito Z (Fig. 63) pesquisou a definição do termo "toll" no dicionário *thesaurus.com* e ofereceu provisoriamente duas opções na língua de chegada que foram "quantidade/número".

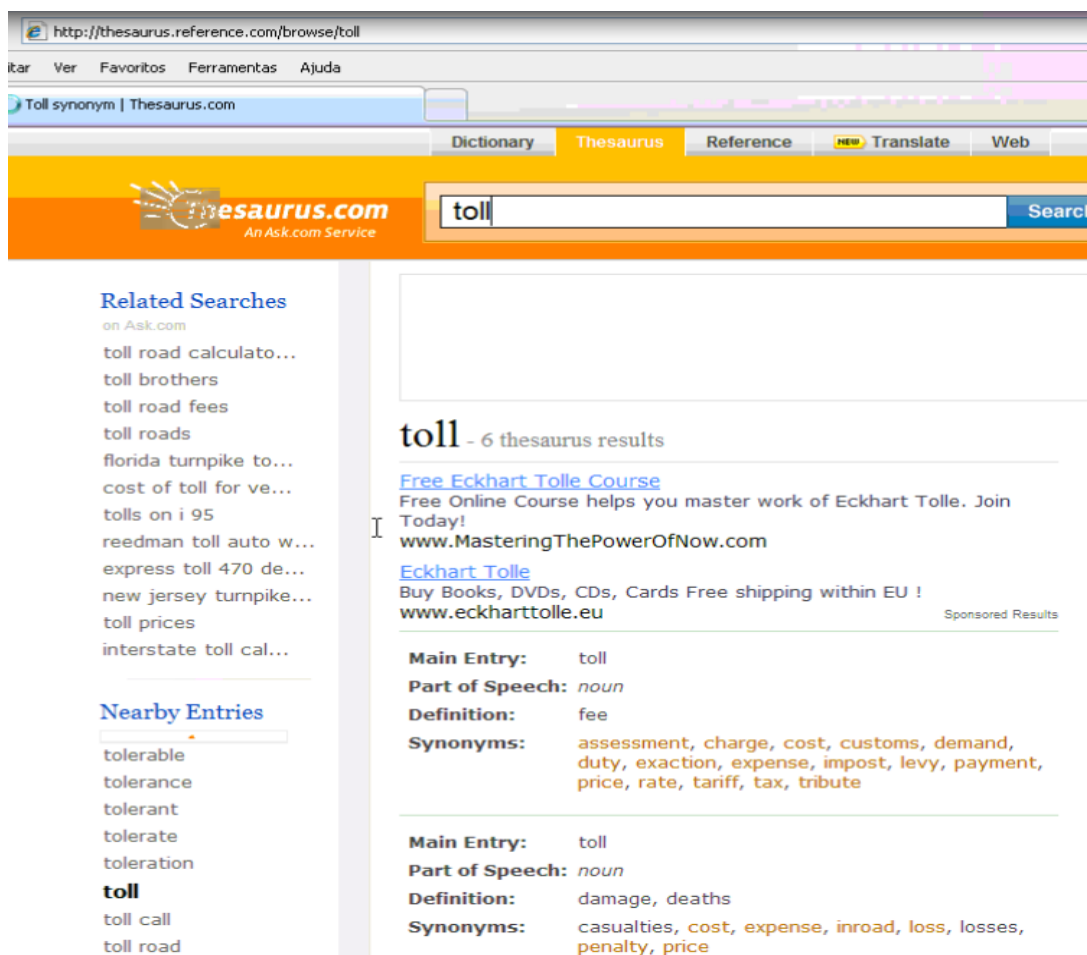


Fig. 63: Excerto de vídeo do sujeito Z

Após uma leitura mais detalhada do parágrafo traduzido, optou pelo termo "número", sem efetuar qualquer pesquisa, o que quer dizer que fez uso do seu apoio interno.

O aluno S (Fig. 64) teve dúvidas em relação ao termo *officier*, inserido na frase *un chercheur...qui officie*, para o qual não procurou equivalente em dicionários bilíngues. Optou por pesquisar sinónimos na base de dados de língua francesa *Crisco*, como é possível observar no seguinte exemplo.

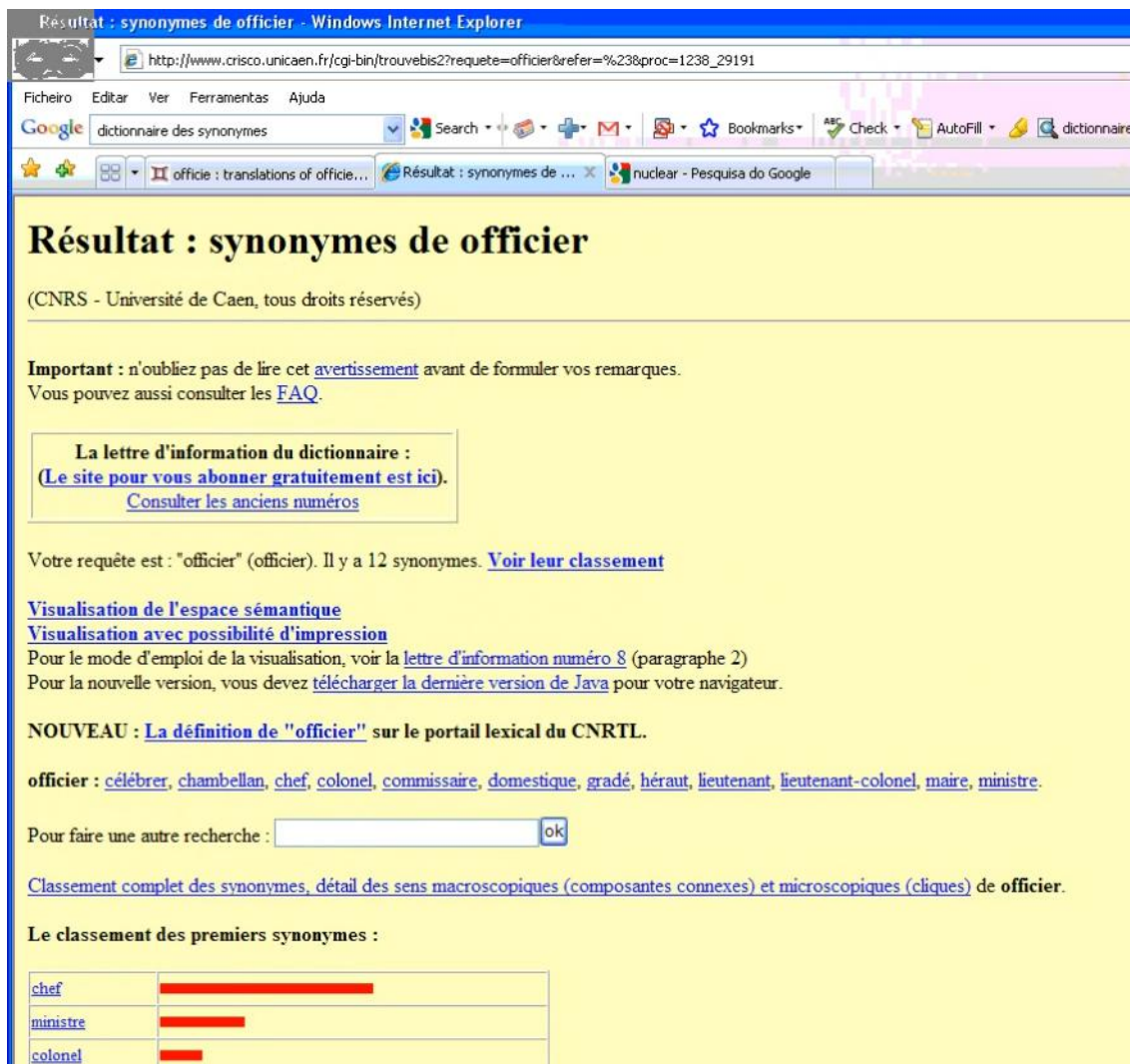


Fig. 64: Excerto de vídeo do sujeito S

Não satisfeito com os sinónimos obtidos, consultou o termo no dicionário de língua francesa *L'Internaute*, como é observado no seguinte exemplo (Fig. 65):



Fig. 65: Excerto de vídeo do sujeito S

Após uma breve reflexão (presumível pela interrupção de atividade no texto por alguns minutos), optou por uma solução produto do seu apoio interno que foi "um investigador destacado para...".

O motor de busca *Google* também foi utilizado pelos alunos, não para pesquisa de textos paralelos, como foi referido anteriormente, mas com o objetivo de conferir a grafia e/ou existência na língua de chegada de alguns dos termos traduzidos por tentativa e erro (tradução espontânea/literal, seguida de verificação da existência na língua de chegada ou da correção do termo), que foi o caso dos sujeitos C, G, L, R, S e Z, cujos exemplos foram expostos anteriormente. Neste ponto, é relevante salientar que os sujeitos C, G, K, L e T foram aqueles que dedicaram mais tempo à pesquisa em geral. Houve sujeitos que pesquisaram ao longo da tarefa equivalentes para termos acessíveis, como por exemplo o sujeito K que procurou em diversos dicionários bilingues um equivalente para "*at least*". Também foi este o caso do sujeito L que utilizou incessantemente o dicionário *sensagent* (francês-português) também para pesquisa de termos acessíveis. Presumimos que esta situação possa dever-se ao facto deste sujeito ter como língua materna o francês. Inclusive, foi observado que este aprendente possui algumas dificuldades no português, por exemplo escreveu "preção" em vez de "precisão". Observámos que houve por parte dos aprendentes mencionados um uso bastante acentuado de dicionários bilingues para pesquisa de equivalentes diretos na língua de chegada, tanto de termos acessíveis (como foi o caso dos sujeitos K e L) ou de termos que representavam uma maior dificuldade.

Nesta tarefa, o *Google Translator* foi uma ferramenta utilizada por alguns alunos. Por exemplo, os alunos C (Fig. 66) e R (Fig. 67) pesquisaram no *Google Translator* a mesma expressão "*death toll*" que surgiu como "mortos" em português.

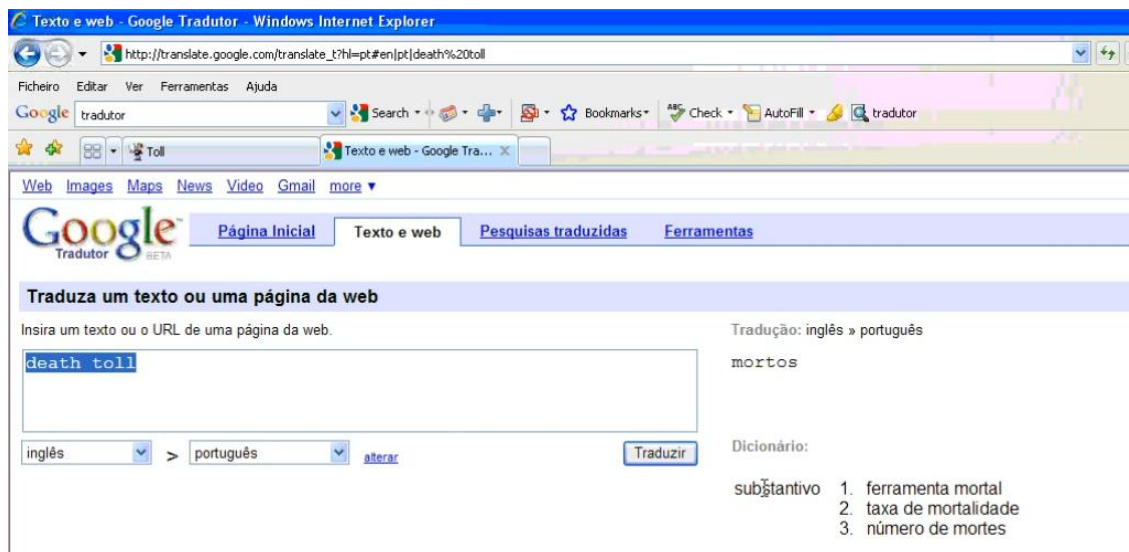


Fig. 66: Excerto de vídeo do sujeito C

Ambos os sujeitos optaram, após uma pequena reflexão (perceptível pela movimentação lenta no texto produzido), por uma tradução produto do seu apoio interno. O aluno C traduziu por "número de mortos" e o aluno R por "número de mortes".

O aluno R também pesquisou o termo "rescuer" no *Google Translator* e obteve o termo "salvador".

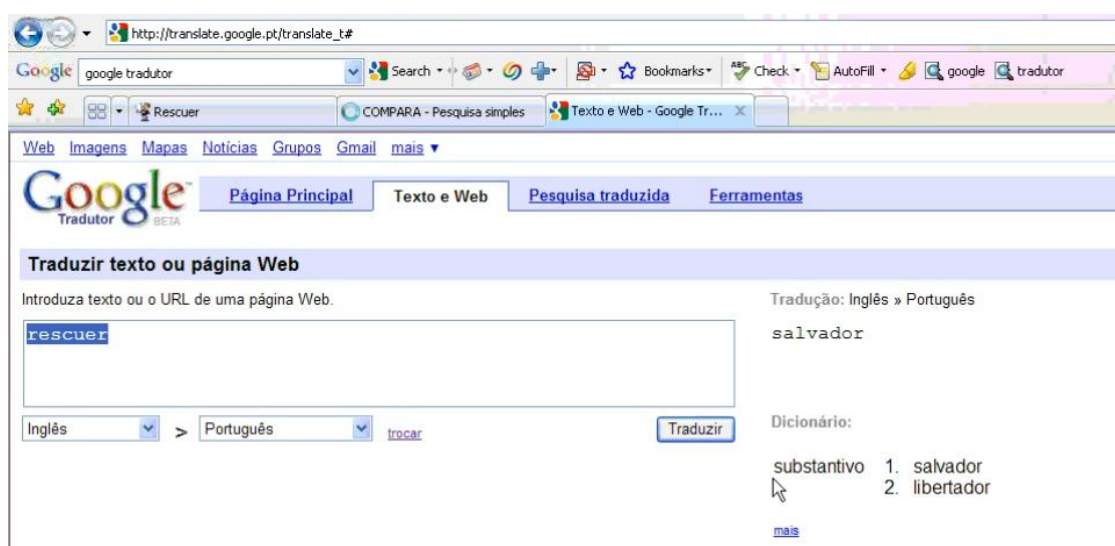


Fig. 67: Excerto de vídeo do sujeito R

Posteriormente, também após uma pequena reflexão, optou por traduzir (com auxílio do seu apoio interno) por "autoridades de salvamento".

O sujeito T (Fig. 68) preferiu traduzir um parágrafo completo no *Google Translator* mas o texto resultante não foi utilizado na íntegra. Podemos deduzir que o sujeito utilizou esta ferramenta apenas como um instrumento orientador ou elucidador.

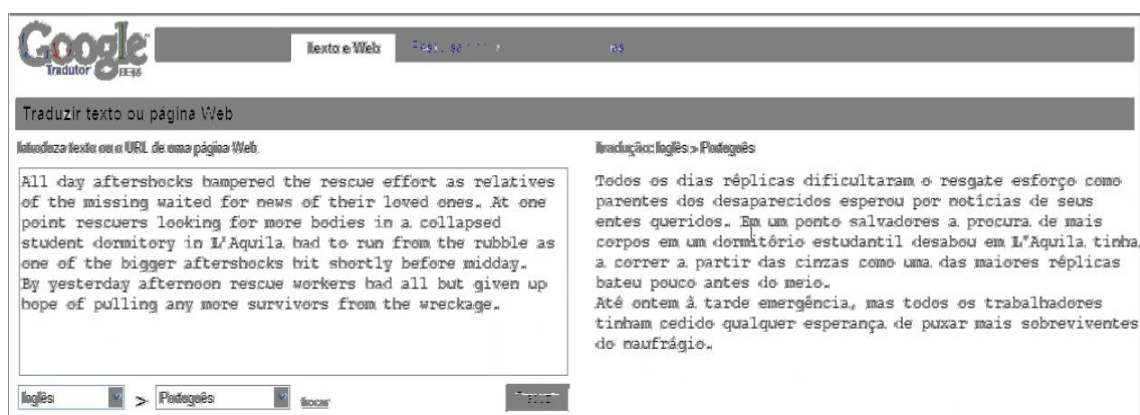


Fig. 68: Excerto de vídeo do sujeito T

Também houve quem utilizasse dicionários bilingues. Foi o caso do sujeito K (Fig. 69) que procurou o verbo "reported" no dicionário *Infopédia* escolhendo o par de línguas inglês-português, mas ao ler as opções sem muita demora optou por uma solução produto do seu apoio interno e que se adequava melhor ao contexto, e a solução foi "foi considerada".

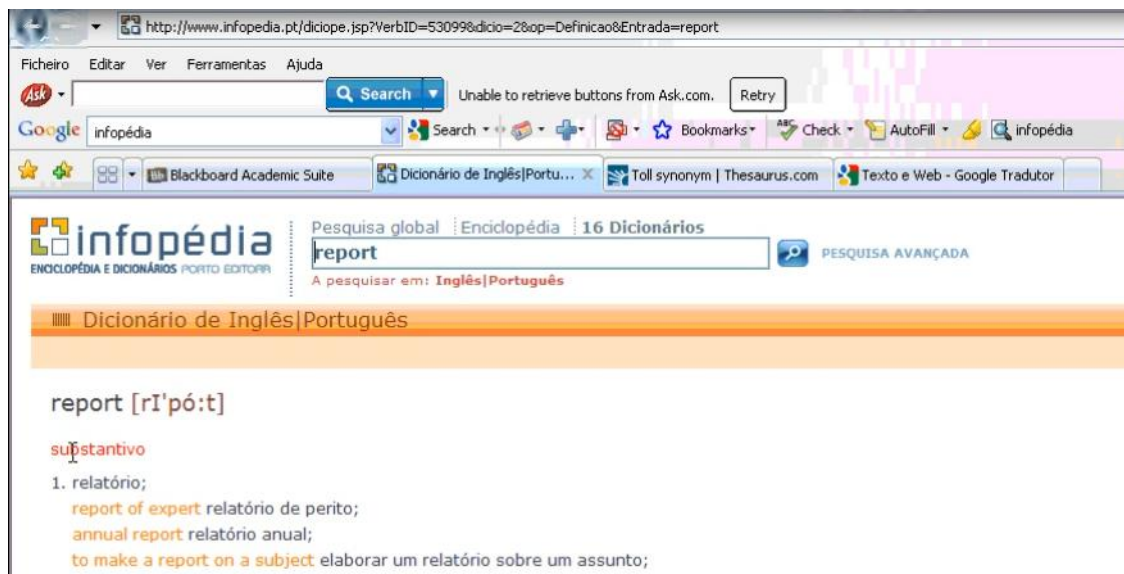


Fig. 69: Excerto de vídeo do sujeito K

Por sua vez, o sujeito J (Fig. 70) teve algumas dúvidas em relação ao termo "*earthquake*", que pesquisou no dicionário *Webster*, selecionando a opção "*Non-english*" como é visível na seguinte figura:



Fig. 70: Excerto de vídeo do sujeito J

O aluno obteve o termo em português e espanhol e, satisfeito com o resultado obtido, selecionou a opção sugerida pelo dicionário em português que foi "terramoto".

O sujeito M (Fig. 71) mostrou-se bastante interessado em compreender a temática ou aprofundar os seus conhecimentos sobre a mesma. Assim, procurou sempre informação — inclusive na língua de partida — sobre termos mais específicos. Por exemplo, procurou informação sobre o termo "*aftershock*" na *Wikipedia* (versão em inglês).

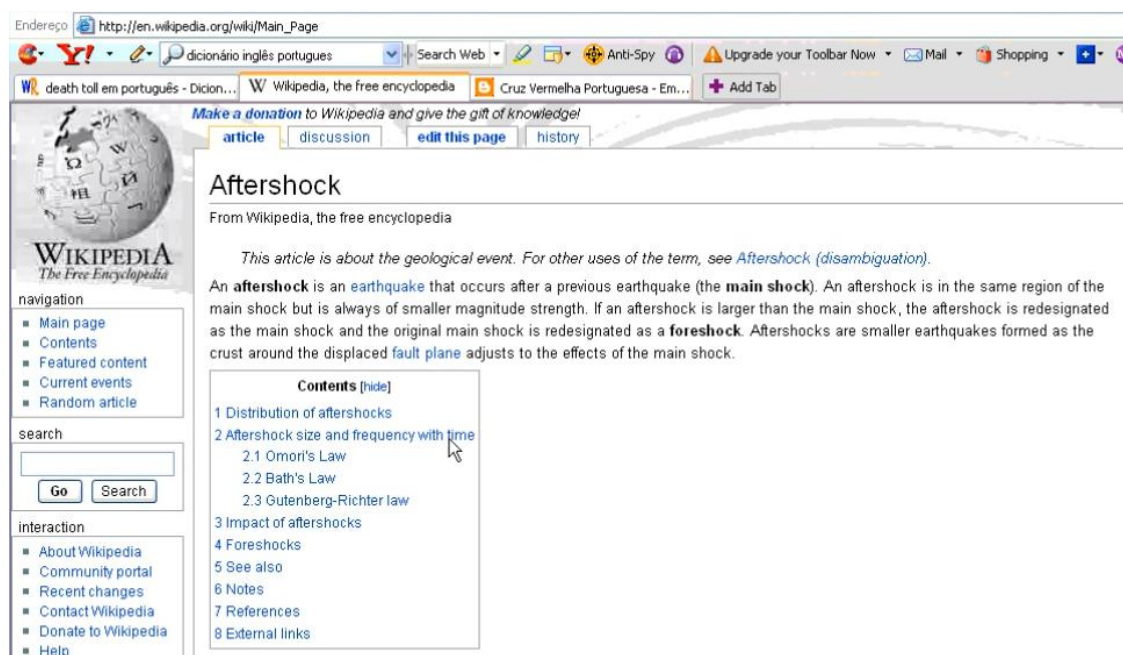


Fig. 71: Excerto de vídeo do sujeito M

Outro dado curioso recolhido do vídeo deste aprendiz foi o facto do mesmo ter recorrido a imagens para saber do que trata um termo. Foi o caso do termo "*rubble*", o qual o sujeito pesquisou na seção de imagens do motor de busca *Yahoo*, como é possível observar na seguinte figura (Fig. 72):

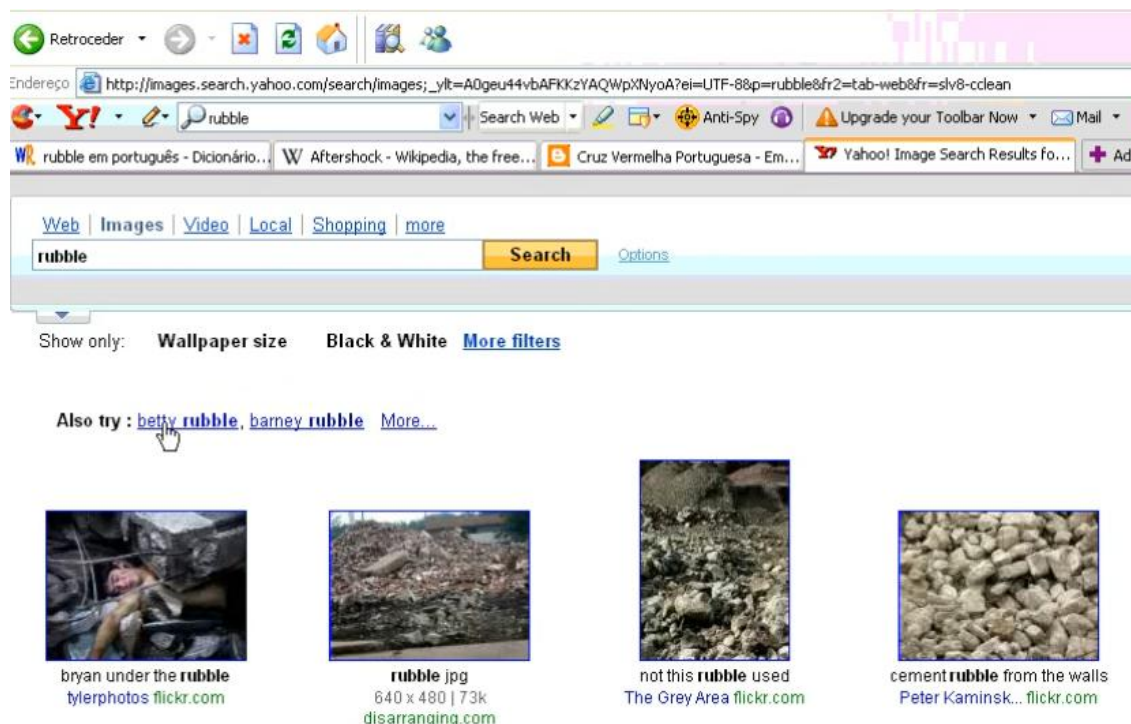


Fig. 72: Excerto de vídeo do sujeito M

Após ter analisado as imagens sugeridas pelo motor de busca, o aluno optou por traduzir a expressão por "derrocada", sem recorrer a dicionários.

Estilos de aprendizagem

Nesta tarefa verificou-se uma forte tendência para os estilos ativo e pragmático, possivelmente por se tratar de uma tarefa de uma única sessão, o que limitou os alunos quanto ao tempo de que iriam dispor para a sua realização. Assim, os alunos mostraram-se muito ativos ao trabalhar em muitos aspetos ao mesmo tempo, isto é, pesquisar em diversas fontes, traduzir, rever o texto de chegada, etc. A grande maioria partiu diretamente para a tradução sem fazer uma leitura prévia do texto de partida, o que é mais um indicador do estilo ativo: a tendência para correr riscos e tomar a ação imediata sem pensar em possíveis consequências. Foi notório que a grande maioria dos alunos se mostrou confortável com a realização desta tarefa, pelo facto de ser uma atividade curta e

de resultado imediato, que não requereu um grande esforço de pesquisa ou análise, o que se revela como outra característica própria do estilo ativo. Podemos afirmar que o processo de tradução não ocorreu de forma linear mas em espiral, com avanços e retrocessos nos respetivos passos. Os alunos observaram o texto como um todo e não se focaram no detalhe. Como já foi referido, em alguns casos, os alunos destacaram os termos que acharam duvidosos, nomeadamente os sujeitos C, E, G, K, S, Y e Z, e procuraram uma possível tradução para os mesmos no decorrer da tarefa, sobretudo na altura da revisão do texto de chegada, o que também indicia o estilo ativo, uma vez que não ficam "presos" à dificuldade mas seguem em frente, adiantando o trabalho e deixando as dificuldades para outra altura do processo. De igual modo, a natureza do texto contribuiu para a prevalência do estilo pragmático porque — como foi referido anteriormente — mais do que terminologia específica sobre o tema, no texto eram narradas as histórias dos lesados pela tragédia e, desta forma, o vocabulário utilizado tornou-se acessível, tendo os alunos aplicado o seu conhecimento prévio (apoio interno). Estes aprendentes mostraram-se bastante práticos e desejosos de aplicar os seus conhecimentos. Do mesmo modo, o facto de os alunos terem de ser rápidos e concretos na realização desta tarefa, especialmente pela falta de tempo, contribuiu para a manifestação do estilo pragmático, justamente porque foram forçados a aplicar maioritariamente os seus conhecimentos prévios, o que lhes permitiu também ganhar algum tempo.

Por sua vez, o estilo reflexivo — apesar de se ter revelado com menor frequência — surgiu quando alguns alunos se preocuparam com a verificação detalhada de termos na língua de chegada através da pesquisa em dicionários monolíngues, bilingues e no motor de busca *Google*. Estes alunos abstiveram-se de tomar decisões apressadas, uma vez que são demasiado cautelosos e não gostam de assumir riscos. No caso desta tarefa em particular, esta atitude pode ser prejudicial, dado que estavam perante uma tarefa de uma única sessão. O aluno O (Fig. 73) foi bastante metódico ao longo da tarefa, mas mais especificamente no final da mesma. Observou-se que, por volta das 12h30mm, terminou de traduzir e dedicou sensivelmente 15 minutos à revisão do texto de chegada, conferindo alguns termos no dicionário *Infopédia* (por exemplo o termo "*réveiller*" — às 12h37mm) e concluindo todo o processo de tradução por volta das 12h45mm.

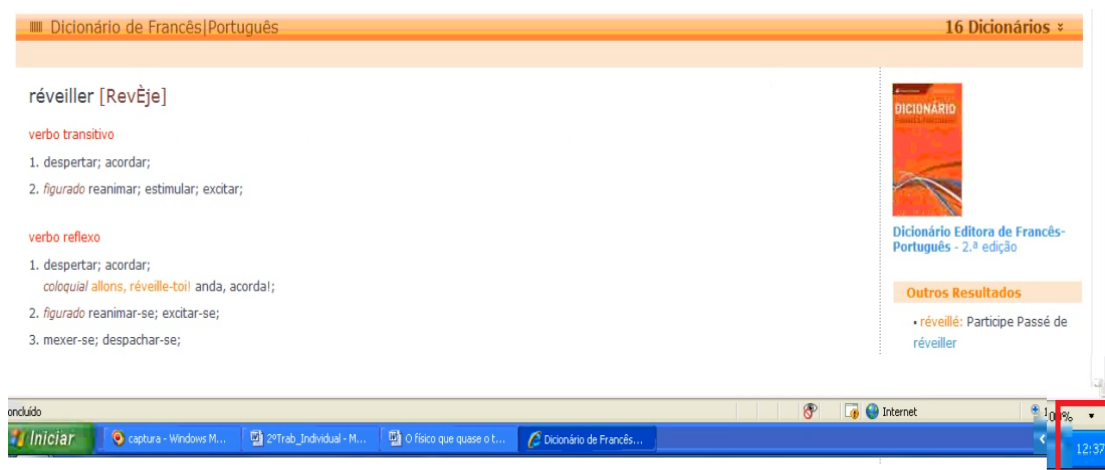


Fig. 73: Excerto de vídeo do sujeito O

É importante salientar que não foi observado o estilo teórico nos dados recolhidos na presente tarefa, o que indicia que os alunos não agem de forma sistemática ou sequencial e que o facto de assimilar, analisar e interpretar dados não é o seu ponto forte. Nesta tarefa, os alunos agiram movidos por um raciocínio mais dedutivo do que propriamente indutivo porque, como foi referido anteriormente, partem do geral e não se focam no detalhe.

Conclusão

Esta segunda tarefa, apesar da natureza meramente informativa do texto (o qual não continha terminologia específica), revelou-se como muito produtiva para a recolha de dados sobre o processo tradutivo em geral. Foi observado que o processo de tradução da maioria dos alunos se manteve inalterado em relação à primeira tarefa, isto é, foi um processo cíclico ou em espiral, uma vez que as diversas fases do processo foram ocorrendo em simultâneo, com avanços e retrocessos. O processo de documentação, nesta tarefa, revelou que os sujeitos demonstraram um amplo conhecimento dos distintos recursos de apoio à tradução e foi observado, com alguma frequência, o uso do *Google Translator*. Contudo, e como referido anteriormente, dada a natureza meramente informativa do texto, o processo de documentação não foi muito exaustivo. Em relação aos estilos de aprendizagem, foi constatada uma tendência considerável para o estilo ativo

e pragmático, com escassos casos de sujeitos com características pertencentes ao estilo reflexivo. Como foi referido na secção dos estilos de aprendizagem, não foram observadas nesta tarefa características referentes ao estilo teórico.

3.3 Tarefa 3

Esta tarefa foi diferente das anteriores porque consistiu na tradução de excertos de um texto. De facto, esta não foi uma tarefa de tradução integral, mas sim de preparação para a tradução. Tal como nas tarefas anteriores, os alunos puderam optar por um de dois textos — subordinados ao tema das alterações climáticas e de cerca de 220 palavras — um em inglês e o outro em francês, de acordo com a sua língua de trabalho. Foi-lhes solicitado que traduzissem apenas os segmentos textuais que estavam destacados e que justificassem a tradução de expressões que se encontravam sublinhadas, com indicações concretas de fontes consultadas. O objetivo principal desta tarefa consistiu em observar a capacidade de pesquisa dos alunos, assim como o seu conhecimento das diversas fontes disponíveis na Internet. Para esta tarefa, os aprendentes tiveram uma sessão de duas horas (das 11h00 às 13h00). Foi-lhes pedido que traduzissem os passos do texto individualmente, podendo consultar todas as ferramentas de apoio, incluindo informantes ou colegas. A sessão de trabalho decorreu na sala de computadores do departamento de Língua e Culturas.

Processo de tradução

Apesar de se tratar de uma tarefa com características diferentes em relação às tarefas anteriores, a verdade é que esperávamos que os alunos lessem, pelo menos, os excertos assinalados no texto de partida, para identificar as dificuldades e efetuar pesquisa necessária para dar resposta a tais dificuldades. Após estes passos, aguardávamos que o

aluno partisse para a tradução dos excertos (apoioando-se nas diversas estratégias de tradução) e revisasse o texto produzido. No geral, e tal como ocorrido nas tarefas anteriores, os passos do processo de tradução não decorreram da forma anteriormente descrita, isto é, não ocorreram de forma linear, mas parcialmente em simultâneo, num processo cíclico ou em espiral. Observou-se que os alunos não fizeram a leitura inicial do texto de partida, que teria sido fundamental para recolher e seleccionar informação dada por este texto. Voltamos a frisar que esta leitura poderia proporcionar ao aprendente a oportunidade de ir buscar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, etc. armazenados na sua memória (apoio interno) ou partir para a pesquisa de novos conhecimentos que lhe permitam compreender o texto de partida e continuar com o processo (apoio externo). Uma vez que não houve uma leitura inicial do texto de partida, não houve uma percepção global do contexto, o que levou os aprendentes a não identificar previamente as possíveis dificuldades, mas a partir diretamente para a tradução dos excertos indicados (possivelmente pelo facto de a própria tarefa os solicitar neste sentido). Em alguns casos, as dificuldades só foram identificadas no decorrer da tradução. No geral, a opção dos sujeitos foi continuar com a tradução, deixando a procura de soluções para as dificuldades encontradas para o final da tarefa. Foi este o caso dos sujeitos E (Fig. 74), G (Fig. 75) e X (Fig. 76), que foram destacando dificuldades e/ou outorgando possíveis equivalentes que, provavelmente — pela hora registada no computador —, seriam analisados perto do final da tarefa.

current needs. For example, the international community has agreed on the principle of a global climate change adaptation fund, funded by a 2% levy on a multibillion-dollar Clean Development Mechanism.⁶ However, this opportunity to strengthen public health can be seized only if the health sector knows what it should do differently because of climate change.

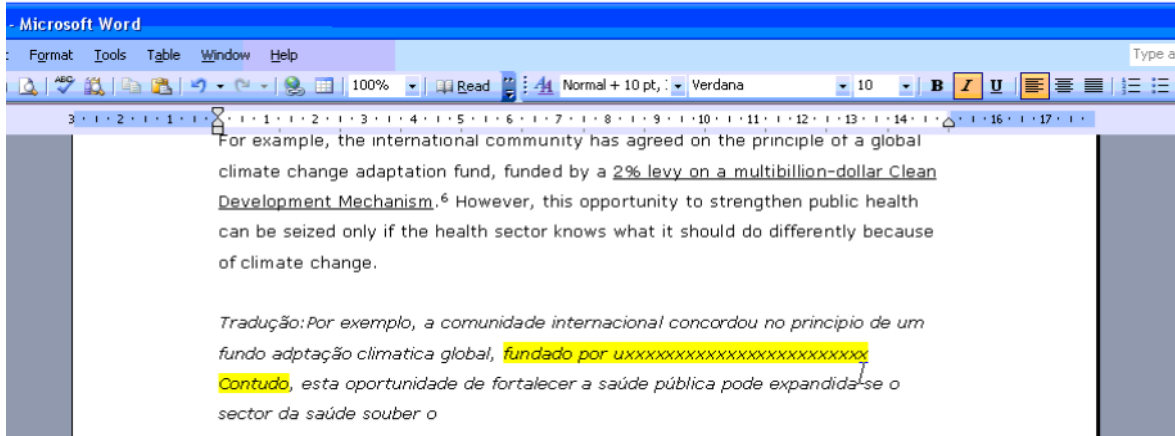
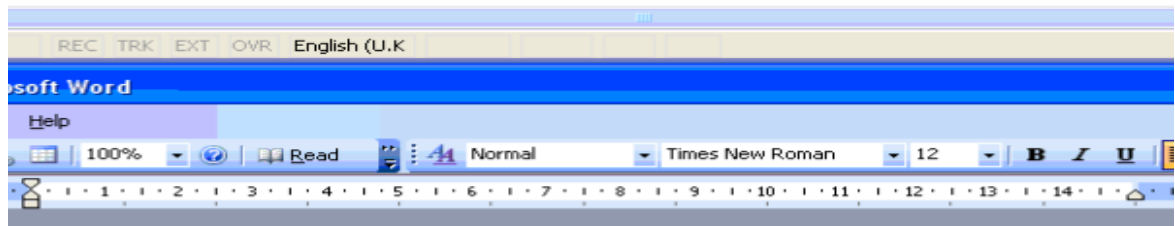


Fig. 74: Excerto de vídeo do sujeito E [12h16mm]

Second, the health impacts of climate change are potentially huge. Many of the most important global killers are highly sensitive to climatic conditions. Malaria, diarrhoea and protein-energy malnutrition together cause more than 3 million deaths each year.

Tradução:



I

Em segundo, os impactos das mudanças climáticas/climatéricas na saúde são potencialmente grandes/enormes. Muitos dos mais importantes _____ são altamente sensíveis às mudanças climáticas/climatéricas. A malária, a diarreia e _____ juntas causam/provocam mais de 3 milhões de mortes por/a cada ano.

Fig. 75: Excerto de vídeo do sujeito G [12h04mm]

A

Second, the health impacts of climate change are potentially huge. Many of the most important global killers are highly sensitive to climatic conditions. Malaria, diarrhoea and protein-energy malnutrition together cause more than 3 million deaths each year.

Tradução: Em segundo lugar, os impactos na saúde devido às mudanças de clima são potencialmente grandes. Muitos dos mais importante **global killers** são extremamente sensíveis às mudanças de clima. |

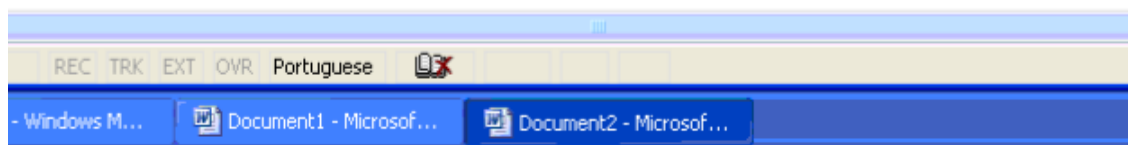


Fig. 76: Excerto de vídeo do sujeito X [12h10mm]

O sujeito E (Fig. 74) traduziu a passagem do texto solicitada, deixando para o final da tarefa a procura de uma solução para a dificuldade destacada no texto de partida. O aluno G (Fig. 75) demonstrou ter bastantes dúvidas em relação aos equivalentes a escolher, não só para os termos destacados (pela professora no texto de partida) mas para outros que também considerou problemáticos. Em relação às dificuldades apontadas pela professora, o aprendente simplesmente optou por deixar a sua solução pendente mais para o final da tarefa, sendo que para as restantes dificuldades indicou mais do que uma solução que separou com barras oblíquas. O sujeito X (Fig. 76) manteve os termos problemáticos (na língua de partida) no texto de chegada provisório, destacando-os a cores para uma pesquisa posterior de possíveis equivalentes.

Foi possível verificar que os sujeitos, no geral, revelaram um vasto conhecimento dos diferentes recursos de apoio à tradução, nomeadamente dicionários, bases de dados e motores de busca. No caso dos dicionários, a maioria dos sujeitos utilizou dicionários bilingues (*Webster*, *Infopédia* (en-pt / fr-pt), *Sensagent*, entre outros). Os dicionários monolingues de língua portuguesa *Infopédia*, *Priberam*, *Flip*, etc., foram usados para conferir a pertinência na língua de chegada de algum termo obtido, nomeadamente, em dicionários bilingues (sujeito O — Fig. 77).

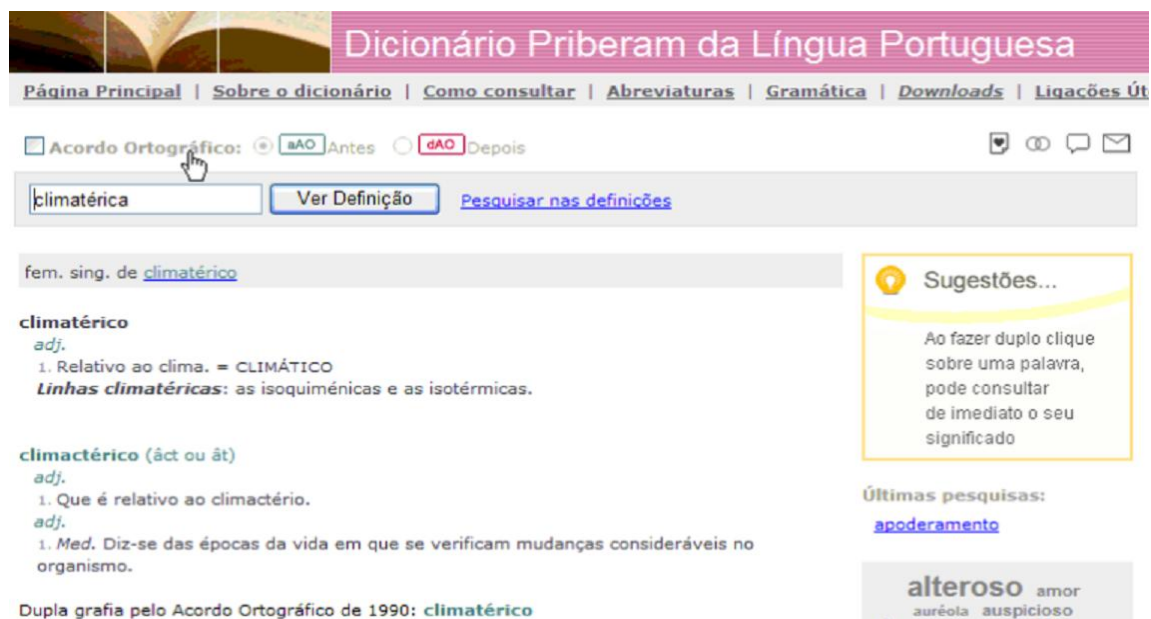


Fig. 77: Excerto de vídeo do sujeito O

A base de dados *Iate* foi a mais consultada, nomeadamente para expressões muito específicas sobre a temática como *Clean Development Mechanism*, *protein-energy malnutrition*, *point-of-use disinfection*, entre outras; mas não foi o recurso mais produtivo porque não proporcionou equivalentes para tais expressões. Desta forma, o recurso mais utilizado foi o motor de busca *Google*, principalmente para a pesquisa de textos paralelos sobre a temática e também para pesquisa por tentativa e erro, após tradução literal dos termos, de possíveis equivalentes para as dificuldades encontradas. Em termos da tradução propriamente dita, foi uma tarefa na qual os alunos aplicaram, maioritariamente, os seus conhecimentos prévios, isto é, recorreram ao seu apoio interno para traduzir. No geral, o texto não possuía um grau de dificuldade elevado, mas sem dúvida foi mais exigente que os dois textos anteriores.

As dificuldades encontradas pelos alunos incidem sobre alguns termos mais específicos sobre a temática. Foi a especificidade destes termos que levou os alunos a recorrer às mais diversas estratégias de tradução. Através do visionamento dos vídeos, verificou-se que a grande maioria dos alunos partiu para uma tradução literal das dificuldades encontradas para posterior verificação, por tentativa e erro, da sua existência e pertinência na língua de

chegada, utilizando principalmente o motor de busca *Google*. Na fase de revisão, os sujeitos deviam ter feito uma leitura demorada do texto de chegada, verificando se o mesmo cumpria as normas da língua de chegada e refletia o conteúdo do texto de partida. Foi possível observar que a revisão ocorreu à medida que os sujeitos traduziam, detendo-se apenas nos termos que iam oferecendo maior dificuldade ao longo da tarefa. Não houve uma leitura minuciosa do texto de chegada, os alunos simplesmente terminavam a tradução e davam por concluída a tarefa, salvo uma ou duas exceções (sujeitos O e P).

Documentação

Esta terceira tarefa foi a mais rica em termos de dados recolhidos sobre a documentação, pois o facto das instruções da tarefa colocarem logo de início o enfoque na análise levou os sujeitos a porem em prática todas as suas destrezas de documentação. Porém, este texto, e particularmente os termos destacados para justificação da tradução, requereu mais do que a pesquisa em fontes de documentação como dicionários, bases de dados, motores de busca, etc., uma vez que alguns dos termos não possuíam equivalentes diretos na língua de chegada. Embora a grande maioria dos sujeitos tenha apelado aos diversos recursos terminológicos de apoio à tradução, o que se constatou foi que os estudantes tiveram de recorrer ao seu apoio interno para traduzir determinados termos, utilizando em alguns casos os recursos disponíveis para verificar a existência da tradução produzida assim como a sua pertinência. Os sujeitos I, L e O, após reflexão sobre a dificuldade terminológica encontrada, recorreram ao apoio interno e registaram uma possível tradução que era inserida no motor de busca do *Google* e lançada na Internet, à procura de correspondências do termo português em qualquer tipo de documento. Com base nos resultados obtidos, era então verificada a existência e a pertinência da solução obtida, em alguns casos, através do número de entradas que surgiam no motor de busca.

O sujeito I (Fig. 78) procurou um equivalente para a expressão "*protein-energy malnutrition*" na base de dados *Iate* e, uma vez que não obteve o que procurava, optou por uma estratégia de tradução literal "proteína má nutrição" e verificação da expressão por tentativa e erro no motor de busca *Google*. Entre os resultados obtidos, surge um texto do

site *Manual Merck* que leva o aluno a substituir o termo traduzido por "proteína energética subnutrição" para, mais uma vez por tentativa e erro, tentar chegar a um equivalente. Após consulta de alguns textos paralelos, nomeadamente glossários, o mesmo estudante voltou a mudar o termo traduzido desta vez por "subnutrição proteico-energética", inserindo novamente a expressão no motor de busca e, desta vez, obtendo diversos textos com esta expressão em sites portugueses, relacionados justamente com a saúde. Assim, foi esta última a opção escolhida.

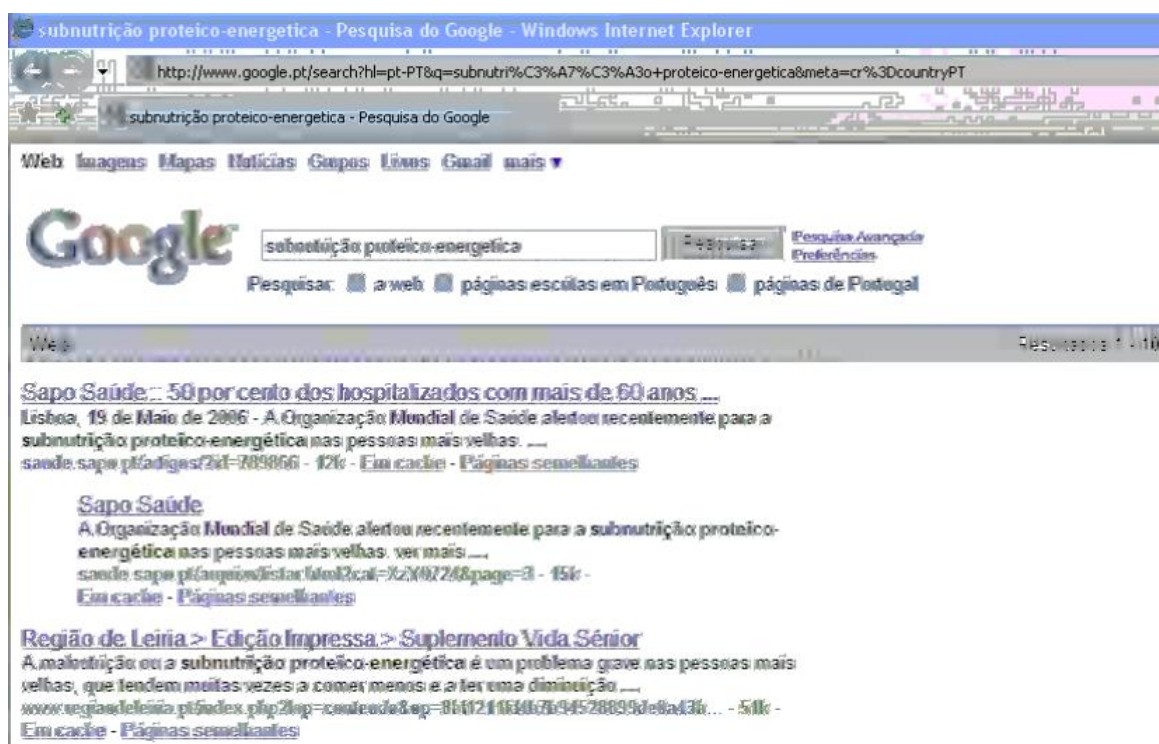


Fig. 78: Excerto de vídeo do sujeito I

O sujeito O (Fig. 79) optou também por uma estratégia de tradução literal e verificação final no motor de busca *Google*, tendo traduzido a expressão "*transmission vectorielle*" literalmente, verificando apenas na base de dados *Iate* a existência da tradução dada ao termo "*vectorielle*". Assim a tradução adotada foi "transmissão vectorial". A expressão completa foi apenas verificada no *Google* no final de toda a tarefa, isto é, na fase de revisão. Tendo sido encontrados inúmeros textos paralelos em português que continham

esta expressão, foi esta a opção escolhida. É importante salientar que este sujeito repetiu este mesmo procedimento com todas as expressões destacadas no texto de partida.

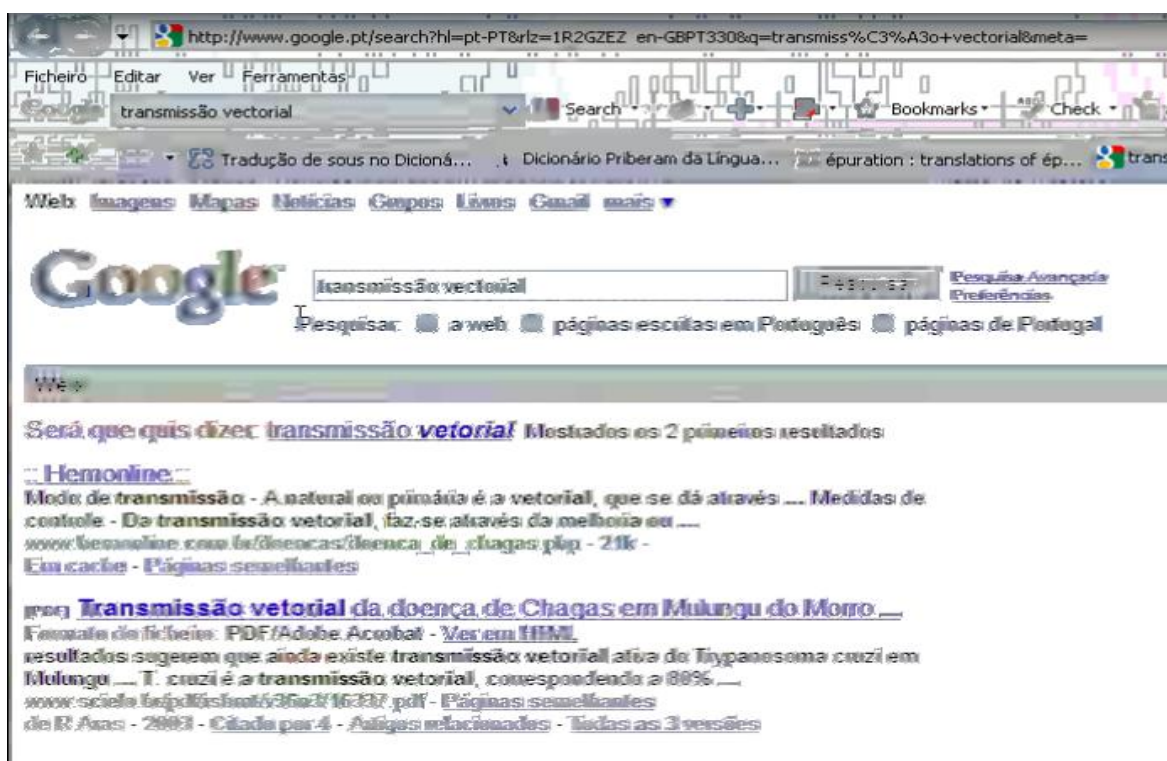


Fig. 79: Excerto de vídeo do sujeito O

No caso do sujeito L (Fig. 80), o procedimento foi semelhante. Ao deparar-se com a expressão "*tension de vapeur de l'air*", traduziu-a literalmente por "tensão de vapor do ar" e inseriu-a no motor de busca *Google*, entre aspas, no qual obteve textos que continham a expressão em português (Fig. 81), optando assim pela solução encontrada.

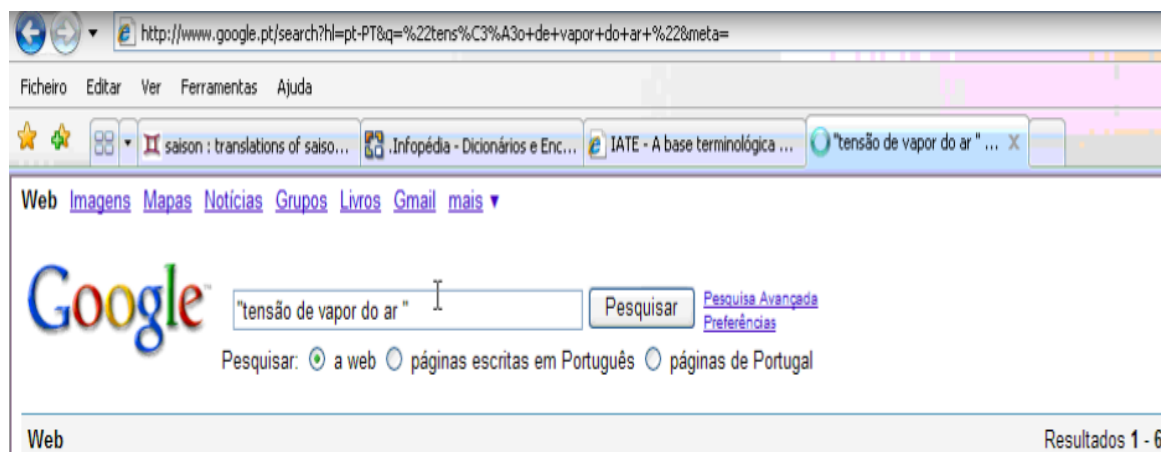


Fig. 80: Excerto de vídeo do sujeito L

HUMIDADE DO AR

Os três estados da água. Como já foi referido anteriormente, a água à semelhança de muitas outras substâncias existentes na Terra, pode aparecer nos três estados da matéria. Para a água os três estados são os seguintes: - estado sólido - gelo; estado líquido - água; estado gasoso - vapor de água.

A água pode passar de um estado para outro, quer directa quer indirectamente. Os processos pelos quais a água passa de um estado para outro são: fusão, sublimação, evaporação, condensação sólida e congelação ou solidificação.

Estado inicial	Estado final	Processo
Gelo	Água	Fusão
Gelo	Vapor de água	Sublimação
Água	Vapor de água	Evaporação
Vapor de água	Água	Condensação
Vapor de água	Gelo	Condensação Sólida
Água	Gelo	Congelamento ou Solidificação

A tensão de vapor do ar húmido. A atmosfera é uma mistura de gases, exercendo cada um deles a sua pressão própria, que é chamada pressão parcial. A pressão parcial exercida por cada gás é proporcional ao número de moléculas do gás presentes no volume da mistura gasosa considerada.

Fig. 81: Excerto de vídeo do sujeito L

Ao contrário do sujeito O, o sujeito L seguiu esta estratégia de tradução literal e verificação no motor de busca *Google* à medida que ia traduzindo e não na fase final de revisão.

Estilos de aprendizagem

Nesta tarefa o estilo de aprendizagem predominante foi o ativo e a combinação deste estilo com o estilo pragmático. A preponderância destes estilos deve-se à natureza da atividade. Foi uma tarefa de uma sessão única onde, para além de traduzir os excertos indicados, os alunos tiveram de justificar a tradução no que diz respeito à escolha de termos e ao tipo de ferramentas de apoio à tradução utilizadas para a tradução de termos ou expressões assinaladas no texto de partida. Assim, os alunos mostraram-se muito ativos ao trabalhar em muitos aspetos ao mesmo tempo. Por exemplo houve muita atividade de revisão, em simultâneo com a pesquisa e a tradução (sujeitos F, G, K e U). Os sujeitos A, E, I, M, L, Q, R, W, Y e Z demonstraram que, para além de trabalhar em muitos assuntos ao mesmo tempo, também foram concretos e confiantes no seu conhecimento. Sendo assim, o seu estilo foi considerado uma combinação entre o estilo ativo e o pragmático. Precisamente, alguns destes estudantes utilizaram o seu conhecimento prévio da temática para justificar as suas escolhas de tradução. Este foi o caso dos sujeitos E (Fig. 82) e I (Fig. 83).

O sujeito E (Fig. 82) explicou, na justificação da tradução da expressão "*health burdens*", que já a conhecia de outras traduções que tinha realizado, explicação que é possível verificar no vídeo captado.

An important guiding principle therefore is to increase the priority given to currently important health burdens that are likely to be worsened by climate change. Such a “no regrets” strategy will bring important public health benefits under any plausible future climate conditions.

Tradução: Um importante princípio orientador, por conseguinte, serve para aumentar a prioridade dada aos mais relevantes problemas de saúde já existentes e que têm maiores probabilidades de se agravarem devido à mudança climática. Tal estratégia “sem remorsos” irá trazer importantes benefícios para a saúde pública sob quaisquer futuras condições climáticas plausíveis.

Justificação:

→ health burdens: Já conhecia o termo de outras traduções, e baseei-me nelas para traduzir.

Fig. 82: Excerto de vídeo do sujeito E

O sujeito I (Fig. 83), também para a expressão “*health burdens*”, explicou na justificação da tradução que conhecia a temática abordada no texto de partida e por isso optou por confiar no seu conhecimento.

An important guiding principle therefore is to increase the priority given to currently important health burdens that are likely to be worsened by climate change. Such a “no regrets” strategy will bring important public health benefits under any plausible future climate conditions.

Tradução:

Assim, um princípio orientador de capital importância é aumentar a prioridade dada aos actuais problemas de saúde mais relevantes que são susceptíveis de piorar com as alterações climáticas. Tal como, uma estratégia “sem remorsos” que trará importantes benefícios à Saúde Pública sob quaisquer circunstâncias climáticas plausíveis que possam vir a surgir no futuro.

Justificação:

health burdens

→ Procurei sentido da expressão sem a encontrar, optei por o traduzir pelo meu conhecimento relativo da matéria e pelo sentido dos termos individuais

“no regrets” strategy

Imagino que não exista tal e qual, daí

Fig. 83: Excerto de vídeo do sujeito I

Foi possível notar que os alunos com tendência para o estilo ativo mostraram alguma dificuldade em justificar a sua tradução. Depois de terem concluído a tradução, alguns estudantes fizeram novamente pesquisa para justificar a escolha de certos termos ou expressões na língua de chegada. Por exemplo, em casos como o dos sujeitos F e H, com preponderância para o estilo ativo, esta situação pode dever-se à necessidade de acabar o mais rapidamente possível a tarefa e só depois pensar nas consequências. Neste caso, os estudantes limitaram-se a dar resposta às dificuldades encontradas, isto é, cingiram-se a traduzir. O facto de ter de voltar a pesquisar para justificar é frustrante para estes sujeitos que têm preferências por atividades curtas e de resultado imediato, que não exijam muito esforço nem seguir instruções (neste caso atividades que não requeiram muita pesquisa e justificação de ação). No caso dos sujeitos com preponderância para a combinação de estilos ativo e pragmático, o facto de não justificarem a escolha de certos termos pode ocorrer porque eles estão mais orientados para a parte prática da tarefa, vão direitos ao objetivo final que é concluir a tarefa. Apesar de os alunos estarem habituados a que, em contexto académico, lhes seja solicitada uma justificação para a tradução realizada, acreditamos que para este tipo de aprendentes esta situação seja pouco importante. Pensamos que existe uma ideia preconcebida de que o fundamental é traduzir e não comentar ou refletir sobre as escolhas realizadas.

É de salientar que, tal como nas duas tarefas anteriores, não foi observado o estilo teórico nos dados recolhidos na presente tarefa. Este é um indicador de que os alunos não pensam de forma sequencial e que assimilar, analisar e interpretar dados não é fácil para eles ou não ocorre de forma natural. Os alunos revelaram ser bastante entusiastas perante a tarefa, atuando primeiro e pensando depois nas consequências. Nesta tarefa, os estudantes mostraram-se capazes de trabalhar em vários assuntos ao mesmo tempo. Revelaram sentir-se mais atraídos pela tradução do ponto de vista prático, o que é um fator que deve ser tido em consideração na formação do tradutor, após ter sido recorrente nas três tarefas realizadas.

Apesar da preponderância dos estilos ativo e pragmático, os alunos C, O, P e S revelaram uma forte tendência para o estilo reflexivo, tendo em comum a prudência e racionalidade

na hora de escolher a tradução de um termo. Em geral, estes sujeitos realizaram uma pesquisa muito exaustiva, procurando soluções em muitos sítios e analisando a informação obtida sob diversas perspectivas. Estes sujeitos revelaram um amplo conhecimento das distintas ferramentas de apoio à tradução, assim como a fiabilidade de cada uma delas. Cada termo obtido foi cuidadosamente analisado antes de se chegar a uma conclusão sobre a escolha ou não do mesmo. No caso do sujeito C, o facto de ser tão exaustivo na pesquisa constituiu uma dificuldade porque não conseguiu gerir bem o tempo e, em consequência, não pode realizar a revisão final do texto de chegada.

Os sujeitos também se mostraram bastante metódicos e seguidores das instruções dadas para a tarefa. Os sujeitos C (Fig. 84) e P (Fig. 87), em particular, iam justificando a sua tradução à medida que iam traduzindo, ao contrário de outros sujeitos — com tendência para o estilo ativo — anteriormente mencionados, que deixaram esta tarefa para o final.



Fig. 84: Excerto de vídeo do sujeito C

O sujeito O (Fig. 85) foi o mais exaustivo no processo em geral, principalmente no processo de escolha de equivalentes. Apesar da minuciosa e cuidada pesquisa realizada ao longo da tarefa, este sujeito atribuiu mais do que uma solução a certos termos que considerava duvidosos ou de maior dificuldade.

Il existe peu d'études statistiques fiables reliant des pathologies définies à des variations extrêmes des conditions climatiques. La seule prévision médico-météorologique qui paraisse confortée par de nombreuses études concerne l'infarctus du myocarde, dont l'incidence est fonction des zones climatiques : il est beaucoup plus fréquent en période hivernale dans les régions très froides ou froides, et en été sous les climats chauds. Ceci est valable pour les deux hémisphères.

On peut donc en déduire qu'un réchauffement climatique risquerait d'augmenter sensiblement les infarctus en Europe du nord.

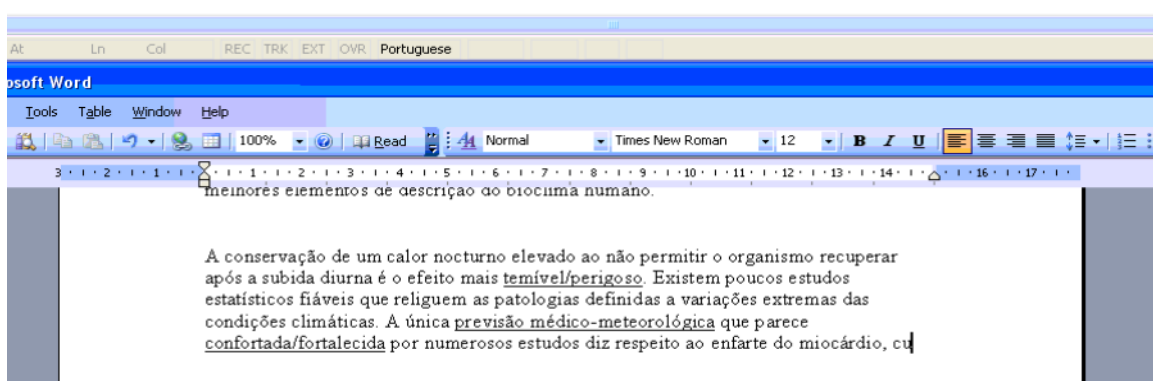


Fig. 85: Excerto de vídeo do sujeito O

Este sujeito só escolheu entre as opções dadas na fase de revisão, após confirmar rigorosamente a pertinência de tais opções nos diversos recursos de apoio à tradução que consultou.

O sujeito S (Fig. 86) mostrou-se bastante metódico, sequencial e prudente na escolha de fontes de informação relativas à temática do texto de partida. Nas justificações proporcionadas para cada termo traduzido, foi possível observar que o sujeito tem a preocupação de procurar informação relativamente à temática em sites portugueses. De facto, quando pesquisava no *Google*, tinha o cuidado de escolher a opção "páginas de Portugal" para restringir a pesquisa a sites portugueses.

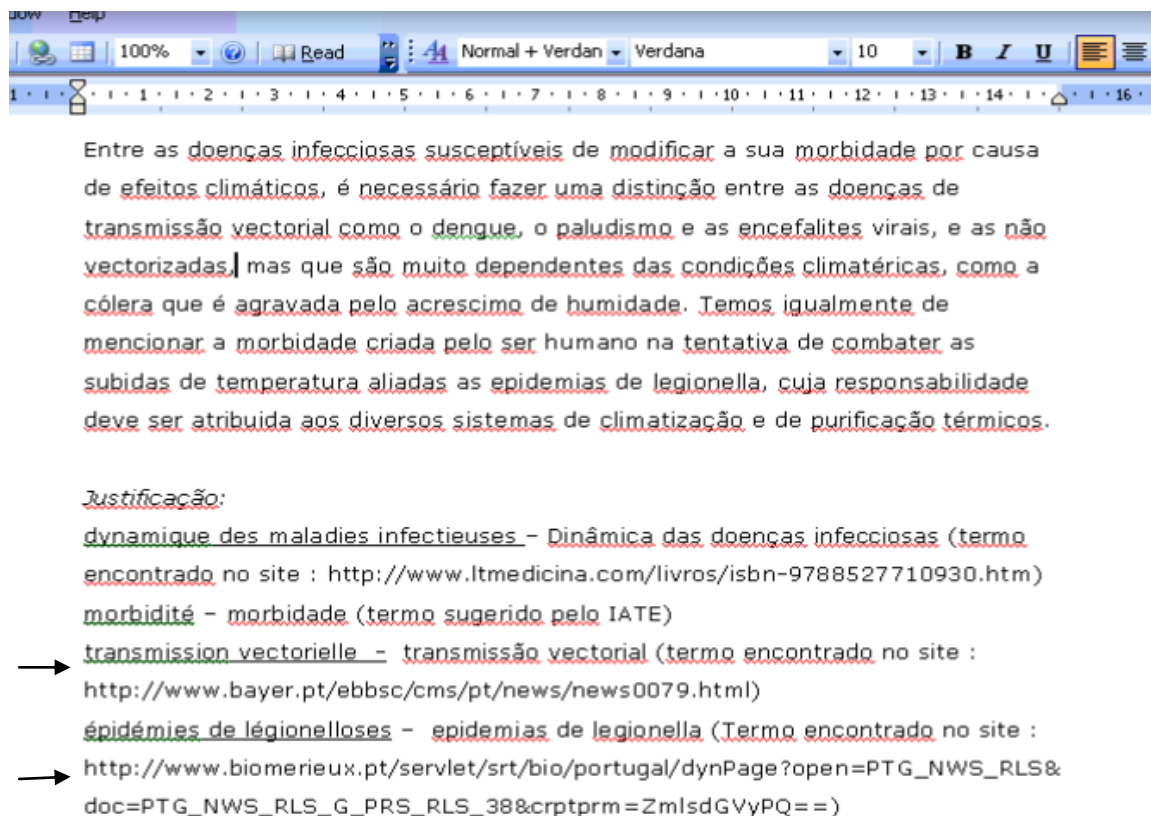
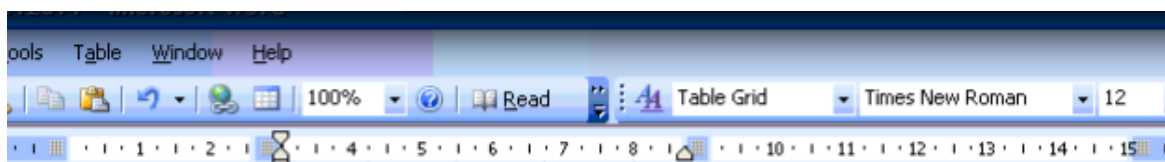


Fig. 86: Excerto de vídeo do sujeito S

O sujeito P (Fig. 87), embora também com tendência para o estilo reflexivo, revelou ser um pouco diferente dos colegas que também têm propensão para este estilo, sobretudo a nível de fontes de documentação. Este sujeito usou todo tipo de recursos: bases de dados, dicionários (monolíngues, bilingues, etc.), enciclopédias e também grupos de discussão, nomeadamente o *Wordreference*. Foi muito metódico, cuidadoso e exaustivo na pesquisa, procurando inclusive solução para termos em distintas línguas, como é possível observar no seguinte exemplo:



Expressões	Justificação	Fontes
Tension de vapeur de l'air	Pressão do vapor do ar – inicialmente, o termo fraseológico propicia uma transferência semiótica integral. Porém, após algumas pesquisas em sítios franceses, cheguei à conclusão de que “Tension” é, nesta área específica, interpretada como pressão. Para garantir fiabilidade a estas afirmações, procurei efectuar uma pesquisa cruzada na <i>Wikipédia</i> , primeiro em francês, posteriormente em português e em inglês	http://pt.wikipedia.org/wiki/Press%C3%A3o de vapor , http://en.wikipedia.org/wiki/Vapor pressure , http://fr.wikipedia.org/wiki/Pressi on de vapeur saturante

Fig. 87: Excerto de vídeo do sujeito P

Um dado curioso, e que diferencia os sujeitos do estilo reflexivo daqueles pertencentes aos estilos ativo e pragmático nesta tarefa, é o facto de que os sujeitos com estilo reflexivo dedicaram algum tempo à leitura do texto de partida. Isto permitiu-lhes identificar, logo no início, as dificuldades de tradução. Mais uma vez, os alunos revelam-se prudentes e metódicos ao não começar imediatamente com a tradução mas certificando-se — logo à partida — das possíveis dificuldades que iriam encontrar ao longo da tarefa.

Conclusão

Esta terceira tarefa revelou-se como a mais produtiva em termos de dados recolhidos sobre o processo tradutivo em geral. Foi observado que o processo de tradução da maioria dos alunos foi um processo cíclico ou em espiral, uma vez que as diversas fases do processo foram ocorrendo em simultâneo, com avanços e retrocessos. O processo de

documentação foi bastante rico nesta tarefa, porque os sujeitos demonstraram um amplo conhecimento dos distintos recursos de apoio à tradução e do seu correto uso. Em relação aos estilos de aprendizagem, constatou-se que os alunos, no geral, têm tendência para o estilo ativo e pragmático, embora também existissem casos de alunos com preponderância para o estilo reflexivo, talvez pelo facto desta tarefa exigir um pouco mais de reflexão dada a especificidade de certa terminologia.

Neste capítulo sobre à análise dos dados, descrevemos detalhadamente — à luz das três temáticas abordadas ao longo do presente projeto — o processo de tradução efetuado pelos aprendentes no decorrer de três tarefas de tradução. Seguidamente, pretendemos expor aqueles que são os resultados que pudemos extrair dos dados recolhidos.

4. Resultados

Após a recolha e análise detalhada dos dados, procedemos à apresentação dos resultados a fim de extrair algumas conclusões.

Relembramos que os dados recolhidos em cada uma das tarefas realizadas foram analisados à luz das três temáticas abordadas neste estudo: o processo de tradução, a documentação e os estilos de aprendizagem.

Achamos por bem recapitular as tarefas realizadas. Assim, temos uma primeira tarefa na qual foram entregues aos alunos artigos jornalísticos, relacionados com as dúvidas sobre a autoria da obra "O Colosso". Os alunos deviam ler e analisar o artigo, preenchendo uma ficha de trabalho (Fig. 20), e traduzir o mesmo para o português. Para esta tarefa, os alunos tiveram duas sessões de trabalho e puderam consultar todas as ferramentas de apoio, exceto informantes ou colegas.

Na segunda tarefa, os alunos contaram com textos jornalísticos, referentes ao terramoto ocorrido em Itália em 2009. Os alunos deviam ler e traduzir o texto para o português. Para esta tarefa, os alunos contaram com uma sessão de trabalho e puderam consultar todas as ferramentas de apoio, exceto informantes ou colegas.

Finalmente, na terceira tarefa, foram entregues aos alunos os textos intitulados "Global climate change: implications for international public health policy" e "Réchauffement climatique et santé humaine". Os alunos deviam traduzir para português apenas os passos destacados a amarelo e justificar, de forma sucinta, mas com indicações concretas de fontes, a tradução das expressões sublinhadas. Para esta tarefa os alunos tiveram uma sessão de trabalho e puderam consultar todas as ferramentas de apoio e informantes, incluindo os colegas.

Feita uma breve caracterização das tarefas, procedemos então à apresentação de resultados. Os mesmos serão expostos, tal como na análise dos dados, através das três temáticas abordadas.

Processo de tradução

Em relação ao processo de tradução, pressupúnhamos que os alunos iriam seguir os passos que identificámos na revisão de literatura (através das teorias e modelos analisados) e no estudo piloto, isto é, que iriam proceder à leitura do texto de partida, iniciar a identificação das dificuldades para, posteriormente, realizarem a pesquisa necessária para dar resposta a tais dificuldades. Após estes passos, esperávamos que os alunos partissem para a tradução (valendo-se das diversas estratégias de tradução), efetuando posteriormente a revisão e leitura do texto produzido. Contudo, verificou-se que nas três tarefas realizadas os passos do processo de tradução não decorreram desta forma, isto é, não ocorreram de forma linear, mas em círculo ou em espiral, com avanços e retrocessos. Das 6 fases do processo tradutivo (leitura do texto de partida, identificação de dificuldades, pesquisa, tradução, revisão e leitura do texto de chegada), podemos referir que só 2 estiveram em grande destaque ao longo das três tarefas individuais realizadas. Estas 2 fases foram a tradução e a pesquisa. Na prática, os aprendentes cingiram-se a traduzir e, ao mesmo tempo, a pesquisar as dificuldades que iam surgindo. Observou-se que, salvo escassas exceções, os alunos não fizeram a leitura inicial do texto de partida. Consideramos que esta leitura é fundamental porque, como já referimos, é nesta fase do processo tradutivo que o aluno recebe e seleciona a informação proporcionada pelo texto de partida para procurar conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, etc.) armazenados na sua memória (apoio interno) ou partir para a pesquisa de novos conhecimentos que lhe permitam compreender o texto de partida e continuar com o processo (apoio externo). Tal como constatámos, este apoio interno e externo — referido pelo grupo PACTE (2005a, 2005b) e por Alves (1996/1997) — é sintetizado por Kiraly (1995: 100) numa única categoria que ele denomina "fontes de informação". Recordamos que nesta categoria o

autor inclui a memória de longo prazo, a informação proporcionada pelo texto de partida e fontes externas como obras de referência, bases de dados, etc.

Uma vez que não houve uma leitura inicial do texto de partida, os alunos não identificaram previamente as possíveis dificuldades encontradas no texto original, mas partiram diretamente para a tradução. Na grande maioria dos casos, as dificuldades só foram identificadas no decorrer da tradução. A opção que prevaleceu entre os sujeitos nas três tarefas foi continuar com a tradução, deixando a procura de soluções para as dificuldades encontradas para o final das tarefas. Foi esta a situação que constatámos através dos diversos vídeos captados nas tarefas realizadas e que foi devidamente exposta no capítulo da análise dos dados.

É importante salientar que a natureza das tarefas não teve muita influência no desenvolvimento do processo de tradução, porque independentemente das instruções dadas aos alunos, do tempo estipulado para cada tarefa, etc., a forma como estes abordaram as tarefas foi, no geral, sempre a mesma. Não podemos falar de fases ou passos sequenciais porque a principal preocupação dos aprendentes recaiu essencialmente, como já foi mencionado, sobre duas fases do processo: a tradução e a pesquisa — fases estas que ocorriam em simultâneo. De facto, o objetivo destes aprendentes era traduzir e terminar o trabalho no tempo designado para tal.

A nível de estratégias de tradução, afirmamos que o modelo proposto por Lörscher (1986) tem vigência e reflete o que acontece no processo tradutivo deste grupo de aprendentes, embora seja um modelo pouco prático e algo complexo, como aponta Krings (2001: 153). Dito isto, podemos referir que os alunos que participaram nesta investigação, na sua maioria e principalmente nas duas primeiras tarefas realizadas, recorreram principalmente a estruturas básicas de estratégias de tradução. O processo consistiu essencialmente na identificação do problema de tradução e na sua solução imediata, recorrendo o aluno aos seus conhecimentos prévios (apoio interno).

Claro que também foi possível observar estruturas expandidas e inclusive complexas (Lörscher, 1986), principalmente na terceira tarefa porque foi aquela que exigiu um maior

empenho a nível da pesquisa por parte dos sujeitos devido às dificuldades terminológicas encontradas no texto de partida.

Assim, vale a pena recordar que as estruturas básicas se subdividem em cinco tipos (tipo I, II, III, IV e V)²⁰, as estruturas expandidas são formadas por uma estrutura básica que contém uma ou mais expansões, sendo estas expansões definidas como elementos adicionais da própria estratégia; e que as estruturas complexas estão formadas por, pelo menos, duas estruturas básicas e/ou expandidas e/ou versões de tradução que são as possíveis traduções de uma unidade durante as fases estratégias e não estratégias.

Justamente, a estratégia complexa mais utilizada foi aquela referida no exemplo de Lörscher (1986), isto é a VP - SPØ - →SP - PSP, que contém as estruturas básicas do tipo III e II. Começa com a verbalização do problema (VP) que não tem uma solução imediata (SPØ). A primeira estratégia termina então em SPØ, isto é, termina com o sujeito a deixar o problema de lado a fim de tentar resolvê-lo mais tarde. Como foi referido na análise dos dados, muitos alunos deixavam as dificuldades de lado, tendo a preocupação de destacar as mesmas no texto de chegada para a sua posterior resolução. A segunda parte da estratégia é a concretização de uma estrutura de tipo III, onde o sujeito sabe que existe um problema por resolver, procura uma possível solução e atribui uma solução preliminar ao problema de tradução, neste caso àquele que tinha destacado na versão preliminar do texto de chegada. Este procedimento comprova que o aluno, após uma pesquisa (aprofundada ou não), consegue atribuir uma solução para o problema encontrado no texto de partida. No geral, e como foi referido na análise de dados através dos diversos exemplos aportados, este procedimento de procura e atribuição de solução aos problemas de tradução foi efetuado no final da tarefa, principalmente na fase de revisão.

Também existe um certo paralelismo entre os nossos resultados e o modelo de Krings (1989), que apesar da distância cronológica, também se revela atual e pertinente para o presente estudo. Se observarmos o fluxograma de Krings (1989), podemos afirmar que todas as estratégias expostas pelo autor foram, de uma forma ou de outra, utilizadas pelos sujeitos que participaram na nossa investigação. Contudo, as estratégias destes

²⁰ Para uma descrição detalhada destas estruturas ver página 41 do presente trabalho.

aprendentes cingiram-se especialmente às aquelas nomeadas por Krings como *comprehension* e *retrieval strategies*.

Assim, as estratégias de compreensão ou de receção ou *comprehension strategies* são aquelas utilizadas pelo tradutor ou, neste caso, aprendente, quando surge um problema de receção na tradução. Krings (1989) aponta como principais estratégias de compreensão a inferência, o uso de livros de referência, a paráfrase e a pesquisa de equivalentes em dicionários bilingues com posterior confirmação dos mesmos em dicionários monolingues²¹. Como se pode verificar nos exemplos expostos na análise dos dados, nas três tarefas realizadas foi evidente o uso desta estratégia, principalmente no que diz respeito ao uso de dicionários bilingues. A grande maioria dos sujeitos também recorreu aos dicionários monolingues para verificação do termo escolhido e da sua pertinência na língua de chegada, e inclusive para corroboração da ortografia.

Em relação às estratégias de procura/recuperação de equivalentes ou *retrieval strategies*, Krings (1989) aponta que são estratégias usadas conscientemente pelo sujeito para recordar um termo esquecido, por exemplo, esperar que o termo venha à mente, recorrer às semelhanças do termo na língua de partida e na língua de chegada, pesquisa através de outras línguas, etc. Krings (1989), como referimos na revisão de literatura, afirma que a estratégia de procura/recuperação de equivalentes mais importante no processo tradutivo é a recuperação de associações interlinguísticas fixas, isto é, resgatar da memória relações diretas previamente estabelecidas entre dois termos, normalmente ao nível da palavra. Contudo, quando não existe esta associação entre os dois termos, o processo consiste mais na procura de "um equivalente" do que na procura "do equivalente". O autor refere como segunda estratégia mais importante o recurso a termos semanticamente relacionados e afirma que quando não é possível a recuperação de associações interlinguísticas, os sujeitos recorrem ao uso de sinónimos, paráfrase, termos supraordenados, etc. para a escolha de um potencial equivalente. Foi possível observar nesta investigação que os

²¹ Evidentemente, dada a distância cronológica entre o estudo de Krings (1989) e a nossa investigação, estas estratégias de compreensão oferecidas por Krings — que abarcam principalmente fontes de documentação em papel — já não são uma constante na atualidade. Hoje os aprendentes recorrem a esses mesmos meios mas que estão disponíveis na Internet.

alunos, quando não se encontravam perante um problema de tradução, iam buscar à sua memória relações diretas preestabelecidas entre dois termos ou palavras (tal como os sujeitos da experiência de Krings) e quando não conseguiam estabelecer esta relação direta valiam-se da análise semântica do termo no texto de partida (principalmente através da pesquisa do termo em dicionários monolíngues) para posterior atribuição de um equivalente, que poderia ser produto também de uma pesquisa em dicionários bilingues ou, como foi exposto na análise dos dados recolhidos, através da tradução literal do termo e procura do mesmo — por tentativa e erro — no motor de busca *Google*. Alguns alunos, ao longo das três tarefas realizadas, optaram pela alternância entre as estratégias de procura/recuperação de equivalentes e as de avaliação ou monitorização, uma vez que quando obtinham um potencial equivalente procediam à apreciação do mesmo, principalmente através da introdução do termo no motor de busca *Google* para verificar a existência do mesmo e a sua pertinência na língua de chegada (através do número de entradas no motor de busca²² ou bastando que o termo aparecesse simplesmente uma única vez).

Podemos afirmar que a estratégia principal de procura/recuperação de equivalentes denominada por Krings (1986: 271) como "recuperação de associações interlinguísticas fixas" guarda uma relação bastante próxima com a definição de apoio interno²³, porque este último também evoca o resgate da memória de relações diretas entre termos através do uso de recursos cognitivos automáticos e não automáticos onde o sujeito não recorre a nenhum tipo de documentação para dar resposta aos problemas de tradução do texto de partida, mas apenas aos seus conhecimentos prévios e às suas inferências.

²² Ackermann e Hartman (2000: 152) indicavam esta estratégia do número de ocorrência no motor de busca como uma das estratégias básicas de pesquisa.

²³ A definição de apoio interno foi proposta por Alves (1997), como uma das estratégias dentro da categoria de processamento *Rest-Block*, e também pelo grupo PACTE (2005), como uma das variáveis na tomada de decisões.

Com o seguinte diagrama de Venn²⁴ (Fig. 88) pretendemos representar graficamente o processo tradutivo, tal como o interpretamos através da observação e análise das três tarefas executadas pelos aprendentes.



Fig. 88: Interpretação do processo de tradução dos aprendentes nas três tarefas individuais

²⁴ Para uma descrição detalhada dos princípios dos diagramas de Venn, consulte-se a obra de John Venn (1971) intitulada *Symbolic logic*.

Apresentamos o conjunto das diversas fases do processo tradutivo, num gráfico circular onde ficam expostas as relações de cruzamento e/ou inclusão entre tais fases, assim como os avanços e retrocessos que ocorrem no processo. Cada secção do diagrama ou fase do processo foi "formatada" de acordo com a importância que lhe foi atribuída pelos alunos ao longo das três tarefas tradutivas realizadas. Deste modo, como já foi referido, a tradução e a pesquisa são as fases que surgem em maior destaque porque foram as mais trabalhadas pelos aprendentes, sendo as fases de leitura do texto de partida e de chegada aquelas que maiormente foram descuradas por eles.

Resumidamente, interessa salientar que os aprendentes observados no presente estudo vieram demonstrar que o processo de tradução não é propriamente um processo simples e direto, que segue uma linha reta, mas que apresenta desvios, avanços e retrocessos. Este processo demanda — da parte do aprendente e também do profissional de tradução — o conhecimento e a aplicação de uma série de estratégias (referidas anteriormente) para enfrentar as fases mais intrincadas do mesmo.

Documentação

Em relação à pesquisa ou documentação realizada ao longo das três tarefas efetuadas no estudo definitivo, é importante salientar que estes alunos ainda não tinham frequentado a unidade curricular de Tecnologia de Apoio à Tradução, que é responsável pela introdução no mundo das ferramentas informáticas de apoio à tradução. Mesmo assim, foi notório que os alunos já tinham alguns conhecimentos sobre as ferramentas existentes na Internet. Podemos afirmar inclusive que os aprendentes possuíam alguma competência estratégica — referida pelo grupo PACTE (2005b) — porque revelaram ter mecanismos próprios de identificação e resolução de problemas. A grande maioria recorreu a fontes primárias (na aceção de Gonzalo García 2004: 278) como por exemplo a dicionários bilingues como o *Webster*, *Infopédia*, entre outros; assim como a bases de dados como a *Iate*, etc. Alguns utilizaram o tradutor automático, principalmente na segunda tarefa, e foi possível notar que ainda não possuem destrezas suficientes para avaliar esta ferramenta e obter alguma vantagem da sua utilização. Os alunos utilizaram-na, principalmente, para obter um

rascunho de tradução sobre uma determinada passagem do texto de partida mas acabaram por não usufruir da mesma. Porém, tal como referem autores como Pym (2011) e Austermühl (2011), consideramos que o tradutor automático é uma ferramenta que não devemos descurar, porque é um instrumento cada vez mais utilizado por alunos e tradutores e que está continuamente a ser melhorado pelas empresas que o detêm.

O motor de busca *Google* foi também amplamente utilizado nas três tarefas executadas. Alguns aprendentes pesquisaram no *Google.pt* ou *.br* mas a grande maioria não revelou ter consciência das diferenças entre pesquisar em páginas portuguesas e páginas brasileiras, relativamente à fiabilidade da informação obtida, às diferenças terminológicas existentes entre o português de Portugal e o do Brasil, etc.

Como foi descrito no capítulo da análise dos dados, os aprendentes utilizaram o motor de busca *Google*, mais que para a pesquisa de textos paralelos, para conferir ou encontrar, por tentativa e erro e após uma tradução literal, um possível equivalente para uma dificuldade terminológica encontrada no texto de partida. Foi esta a função principal que teve o motor de busca ao longo das três tarefas realizadas pelos alunos. O número de entradas "lançadas" pelo motor de busca foi a estratégia de avaliação mais frequente entre aqueles sujeitos que utilizaram este recurso; isto é, se o equivalente surgir em várias entradas é porque é aceitável.

Observámos que alguns sujeitos se basearam nos seus conhecimentos prévios sobre a temática valendo-se do seu apoio interno, no qual — como assinala o grupo PACTE (2005a, 2005b) — não se efetua nenhuma consulta prévia à solução definitiva. Neste ponto podemos dizer que existe também um certo paralelismo do conceito de apoio interno com estratégias que compõem o sistema de categorização das estratégias de processamento textual de Gerloff (1986: 253), nomeadamente com aquelas do grupo 5, que são estratégias de inferência e raciocínio, onde o tradutor recorre ao seu conhecimento do mundo ou ao seu conhecimento baseado na experiência para a resolução de problemas.

O apoio interno foi utilizado principalmente nas tarefas que não requereram um esforço documental por parte dos alunos, isto é, que não exigiram aos sujeitos uma pesquisa

aprofundada de terminologia específica. Esta situação verificou-se principalmente na segunda tarefa que, como já foi referido, narrava histórias de pessoas lesadas pelo terramoto da Itália e que, em consequência, constituíam apenas relatos com linguagem bastante comum.

Após analisadas as três tarefas, podemos reproduzir graficamente (Fig. 89) o uso que os alunos fizeram dos diversos recursos de apoio à tradução.

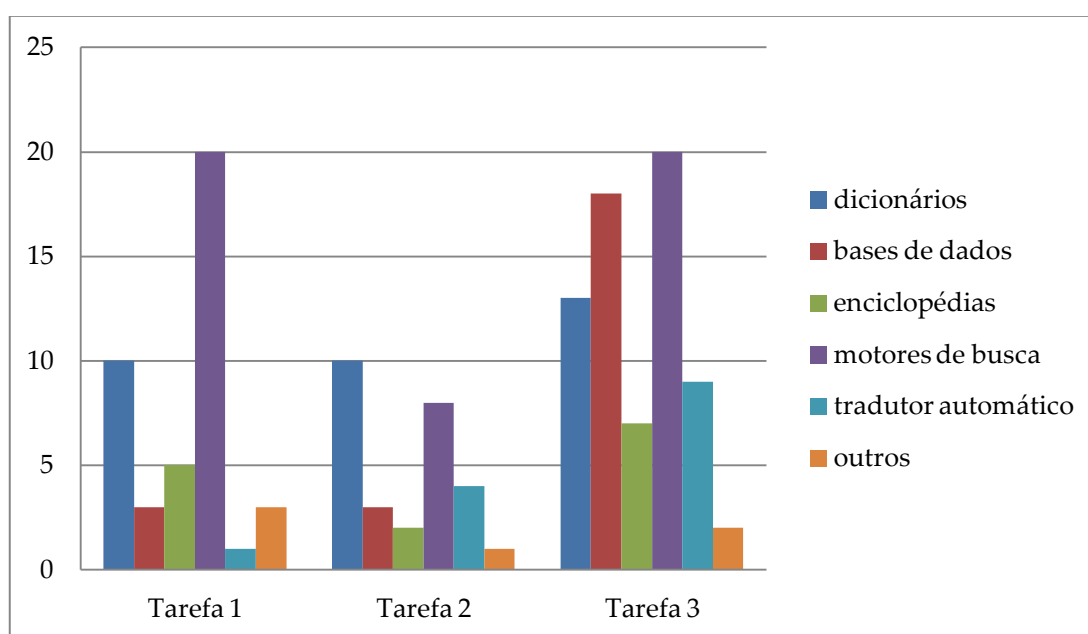


Fig. 89: Recursos de apoio à tradução utilizados pelos aprendentes nas três tarefas individuais

No presente gráfico recolhemos informação sobre dicionários (monolingues, bilingues, multilingues), bases de dados, enciclopédias (nomeadamente a *Wikipedia*), motores de busca, tradutor automático e outras ferramentas como corpora, grupos de discussão online, etc. que, como já foi referido, foram utilizadas pelos alunos no decorrer das três tarefas realizadas.

Como é perceptível no gráfico (Fig. 89), a terceira tarefa foi aquela que exigiu mais pesquisa por parte dos alunos. Acreditamos que tal facto esteja relacionado, em primeiro lugar, com a temática do texto de partida que, embora não sendo problemática, apresentava terminologia específica; e, por outro lado, também pode dever-se ao facto de termos

solicitado aos alunos uma justificação da tradução efetuada de certos excertos destacados no texto de partida, em particular de certas expressões bastante específicas sobre a temática e também o registo das fontes de documentação consultadas.

As tarefas 1 e 2 foram aquelas nas quais os alunos não dedicaram muito tempo à pesquisa mas apoiaram-se principalmente nos seus conhecimentos prévios ou apoio interno. Contudo, observámos que os motores de busca e os dicionários (monolíngues e bilingues) foram os recursos mais usados nestas duas tarefas para procura de equivalentes, principalmente, para conferir a pertinência de certos equivalentes escolhidos (como foi referido no capítulo da análise dos dados).

Como é possível observar, a documentação ou pesquisa efetuada pelos aprendentes ao longo das três tarefas foi realizada, principalmente, com recurso à Internet. Parafraseando o que refere Austermühl (2001), o uso de novas tecnologias reflete a situação vivida por alunos de tradução e tradutores nos últimos tempos. Como bem aponta o autor, encontrar a informação que procuramos na Internet não representa qualquer dificuldade. O problema está em encontrar informação fiável e pertinente, o que pode levar muito tempo e resultar frustrante. Austermühl (2001: 52) afirma que é necessária uma abordagem *top-down* da pesquisa na Internet e aponta que esta abordagem deve comportar três estratégias interligadas que são a pesquisa institucional, a pesquisa temática e a pesquisa por palavra-chave, as quais descrevemos detalhadamente no capítulo da revisão de literatura.

No caso dos resultados obtidos nesta investigação, podemos certificar que os aprendentes optaram, essencialmente, por uma destas estratégias: a pesquisa por palavra-chave. Esta estratégia consiste na pesquisa de termos traduzidos literalmente e posteriormente verificados, por tentativa e erro, em motores de busca como o *Google* (que foi o motor de busca mais utilizado nas três tarefas realizadas e que permite ao utilizador pesquisar através dos conteúdos de milhares de sítios Web ao mesmo tempo).

Como assinala Austermühl (2001), dada a natureza anárquica da Web e o facto de que não existe controlo sobre a publicação online de documentos, o tradutor verificará que algumas das páginas Web disponíveis não são precisas, fiáveis e de valor. Como tal, e

para garantir a qualidade dos documentos como fontes de informação e para evitar transferir dados incorretos para as traduções, o tradutor deverá desenvolver a sua própria estratégia de gestão de qualidade, principalmente quando está perante uma temática que não domina. Autores como Sales (2005) e Gonzalo García (2004) referem justamente que o tradutor deve, ao encontrar a informação que necessita, ser crítico quanto a sua utilização. Austermühl (2001) aponta que as estratégias de gestão de qualidade devem envolver aspetos relevantes como informação sobre o autor do documento e sobre a apresentação do mesmo (por exemplo se aparece na página Web de alguma organização ou num jornal online), a meta-informação e hiperligação para o documento (a meta-informação está relacionada com as críticas e sumários do documento e com as referências a outros documentos na Web, e as hiperligações indicam quantas páginas Web têm publicada uma hiperligação relacionada com o documento em questão — número de ocorrências) e, finalmente, a informação sobre a precisão e atemporalidade do conteúdo do documento.

Os sujeitos que participaram neste estudo, apesar de optarem pela pesquisa por palavra-chave, não revelaram estratégias muito bem delineadas de avaliação ou gestão de qualidade da informação obtida, nomeadamente no motor de busca *Google*. Na grande maioria dos casos, bastava que o equivalente introduzido no motor de busca aparecesse num documento para ser imediatamente selecionado como solução. Inclusive, muitos alunos nem sequer abriam o documento porque para eles era suficiente o facto de o termo aparecer numa das entradas do motor de busca. Evidentemente, e como indica Austermühl, a falta de avaliação das fontes de informação pode levar o tradutor (neste caso, aprendente) a transferir dados incorretos para as traduções. No nosso trabalho não pretendemos avaliar a qualidade das traduções realizadas pelos alunos, mas achamos pertinente alertar para as possíveis consequências da não aplicação de estratégias de gestão de qualidade aos recursos documentais.

Recordamos Caudet, Puertes e Palanca (2005) que também abordam o processo de documentação sob a perspectiva da Internet e asseveram que este processo deve estar dividido em três fases: 1) pesquisa de informação na Internet; 2) avaliação da informação; e 3) armazenamento da informação.

No que diz respeito à pesquisa de informação na Internet, relembramos que as autoras indicam que existem várias opções para documentar-se eficazmente através do uso da Internet: os motores de busca (*Google, Altavista, etc.*), recompilação de fontes elaboradas por tradutores e outros profissionais, e consulta de especialistas através da Internet. No presente estudo podemos afirmar, como referido anteriormente, que os aprendentes só recorreram ao uso do motor de busca como ferramenta para a pesquisa de possíveis equivalentes. Por exemplo, na terceira tarefa os alunos tiveram a possibilidade de recorrer a informantes, contudo não optaram pela consulta de especialistas na temática ou de profissionais da tradução. Houve apenas um aluno que consultou um grupo de discussão (o *Wordreference*), não como participante mas apenas para consultar comentários sobre uma temática pertinente para a tarefa e que estava a ser discutida por outros tradutores.

Sobre a avaliação da informação, recordamos o que foi referido por Caudet, Puertes e Palanca (2005), que assinalam que o mais importante é pesquisar utilizando a terminologia própria e precisa da temática em questão. As autoras apontam vários parâmetros que ajudam a comprovar a fiabilidade das fontes eletrónicas: o autor (que deve ser uma fonte autorizada e profissional da área), língua original (constatar que o texto é o original e não uma tradução), atualidade (porque existem páginas que depois de criadas não são atualizadas), o servidor que alberga a página (a direção na qual aparece a página indica a empresa ou instituição que apoia a publicação da tal página na Internet). Este ponto, que também é abordado por Austerlühl (2001) como estratégia de avaliação das fontes e da informação consultada, é negligenciado pela maioria dos aprendentes neste estudo. Como já foi referido, os sujeitos não se preocupam minimamente com a proveniência da informação desde que encontrem a solução para o seu problema de tradução. Não há uma verificação do autor do texto, não verificam se se trata de um texto original ou de uma tradução e, como já foi dito, na grande maioria dos casos nem sequer abrem o documento porque basta que apareça o termo destacado numa das entradas no motor de busca para ser imediatamente selecionado como uma solução.

Em relação ao armazenamento da informação, relembramos que Caudet, Puertes e Palanca (2005) assinalam que existem diferentes opções para armazenar a pesquisa

realizada: a) guardar diretamente a consulta realizada numa pasta especial dos Favoritos, para poder ter acesso à mesma noutro momento; b) uma vez visitado o sítio e comprovada a sua utilidade, podemos guardar essa ligação numa pasta especial dos Favoritos com o nome do projeto; c) para além de guardar a página na pasta dos Favoritos, também podemos guardar a mesma (o ficheiro htm/html) numa pasta especial no disco duro do nosso computador, com o nome do projeto. Na presente investigação não observámos que houvesse um armazenamento da informação ou das fontes consultadas por iniciativa dos alunos. Houve apenas "armazenamento" ou recolha da informação sobre as pesquisas realizadas quando foi solicitado pela investigadora aos alunos que registassem numa ficha as dificuldades encontradas no texto de partida, a solução encontrada e atribuída a tais dificuldades e as fontes de documentação consultadas. Foi notório que os alunos não viram este procedimento de armazenamento da informação como uma parte importante e útil do processo de tradução. O preenchimento da ficha na primeira tarefa foi, de facto, uma obrigação e não um instrumento vantajoso para o desenvolvimento da tarefa. Esta constatação resulta do visionamento dos vídeos dos aprendentes, nos quais se verificou (na grande maioria dos casos) que os alunos se dedicavam a traduzir e também a pesquisar soluções para as dificuldades encontradas, mas sem registo das fontes consultadas na ficha. De facto, muitos deixaram o preenchimento da ficha para o final da tarefa, introduzindo na mesma termos aleatórios e voltando a pesquisar possíveis soluções (que poderiam ter sido registadas no momento em que estavam a traduzir e fizeram a consulta).

Os alunos de tradução têm a necessidade de documentar-se de forma contínua e exaustiva e para tal devem adquirir algumas competências documentais / instrumentais (PACTE 2005b) que lhes permitam ganhar conhecimento processual sobre o uso de recursos, conhecer os sistemas de documentação e informação, localizar e consultar com rapidez e precisão as fontes de informação especializadas e, principalmente, saber avaliar a informação consultada. Como bem assinala Sales (2005: 3), para um ótimo desempenho profissional no âmbito da tradução é essencial para o tradutor adquirir capacidade de controlo sobre os recursos da informação através do desenvolvimento de estratégias, habilidades e conhecimentos na gestão de informação. É por isso que o papel que a

documentação desempenha na atividade tradutiva tem tornado imprescindível o seu ensino no processo formativo dos estudantes de tradução, pois é importante salientar que a atividade tradutológica não só está relacionada com as competências linguísticas do tradutor mas também, entre muitas outras capacidades, com as suas competências documentais, a fim de que adquira informação fiável, completa e pertinente.

Estilos de aprendizagem

Como já foi mencionado, depois de realizada a revisão de literatura foi possível concluir que os estilos de aprendizagem identificados por Kolb (1984), Alonso García e Gallego (2005)²⁵ e Jensen (*apud* Robinson, 2003) partem, embora com diferente designação, dos mesmos princípios e, desta forma, optamos por representá-los — recorrendo ao uso de cores — no seguinte gráfico (Fig. 90):

²⁵ Queremos relembrar que para efeitos do presente trabalho seguimos a terminologia da classificação de Alonso García e Gallego (2005). Aproveitamos também para recordar que Alonso García e Gallego (2005) adotaram a terminologia sobre os estilos de aprendizagem de Honey e Mumford (1992), razão pela qual estes últimos autores serão uma constante na nossa exposição dos resultados.



Kolb
Alonso García e Gallego
Jensen

Fig. 90: Gráfico comparativo de estilos de aprendizagem de Kolb, Alonso García e Gallego e Jensen

Vale a pena relembrar, sucintamente, que no estilo ativo, de acomodação (adaptativo) ou global contextual, o sujeito observa o todo e não se foca no detalhe. Estes aprendentes trabalham em muitos assuntos ao mesmo tempo e seguem mais a sua intuição do que a lógica. No estilo reflexivo, de divergência ou sequencial, o sujeito prefere manter o controle sobre a sua aprendizagem ao fazer uma coisa de cada vez e seguindo o processo passo a passo. Este tipo de aprendentes é caracterizado por ser detalhista, linear e compilador de informação. No que toca ao estilo teórico, de assimilação ou conceptual, o sujeito prefere a teoria à prática. Estes aprendentes gostam mais de falar e pensar do que fazer. São metódicos, lógicos e objetivos e tendem a perder-se sem instruções. Finalmente,

no estilo pragmático, de convergência ou concreto, o sujeito prefere aprender na prática. São seguros de si, decididos e aplicam na prática aquilo que têm aprendido.

Ao longo das três tarefas realizadas no presente trabalho de investigação, podemos afirmar que, salvo poucas exceções, as características de aprendizagem de alguns sujeitos mudam consoante a tarefa realizada. Parafraseando Honey e Mumford (1992: 17), os estilos de aprendizagem podem ser modificados pelo aprendente ou pelo contexto onde se encontra inserido. Embora as características de aprendizagem observadas e a oscilação entre tendências de aprendizagem estivessem relacionadas com a natureza de cada tarefa (ao contrário do que foi observado em relação ao processo de tradução), a verdade é que notámos que o fator "tempo" teve alguma influência em tais mudanças. Foi notório que quando os alunos possuíam mais tempo para realizar a tarefa, por exemplo, quando a esta era realizada em duas sessões de trabalho, a pesquisa e a revisão do texto de chegada tornavam-se fases do processo muito mais demoradas e detalhadas. Nestas circunstâncias, os alunos seguiram, como refere Jensen (*apud* Robinson, 2003: 57), minuciosamente o processo passo a passo. Demonstraram ser prudentes e conscientes na realização da tarefa, principalmente na escolha de equivalentes e, em consequência, revelaram características pertencentes ao estilo reflexivo. Quando o tempo era escasso (por exemplo quanto o trabalho devia ser feito apenas numa sessão) ou perante a ocorrência de alguma eventualidade (por exemplo de cariz tecnológico), os alunos trabalhavam rapidamente, sem dar muita importância aos detalhes e com o objetivo de concluir a tarefa no tempo estipulado. Se repararmos nas descrições dos estilos de aprendizagem de Kolb, Alonso García e Gallego e Jensen, notaremos que as características anteriormente referidas se enquadram nos estilos ativo e pragmático.

Deste modo, as principais características de aprendizagem observadas no decorrer das tarefas realizadas pertencem aos estilos de aprendizagem ativo, pragmático e reflexivo, e às combinações entre estes três estilos. Apesar de Kolb (1984) referir, na parte teórica do seu modelo, que os estilos são opostos entre si, a verdade é que na nossa investigação encontrámos sujeitos com características pertencentes a vários estilos de aprendizagem. Após uma abordagem geral do que foi verificado relativamente aos estilos de

aprendizagem, expomos um gráfico que melhor reproduz as tendências identificadas nas três tarefas realizadas (Fig. 91):

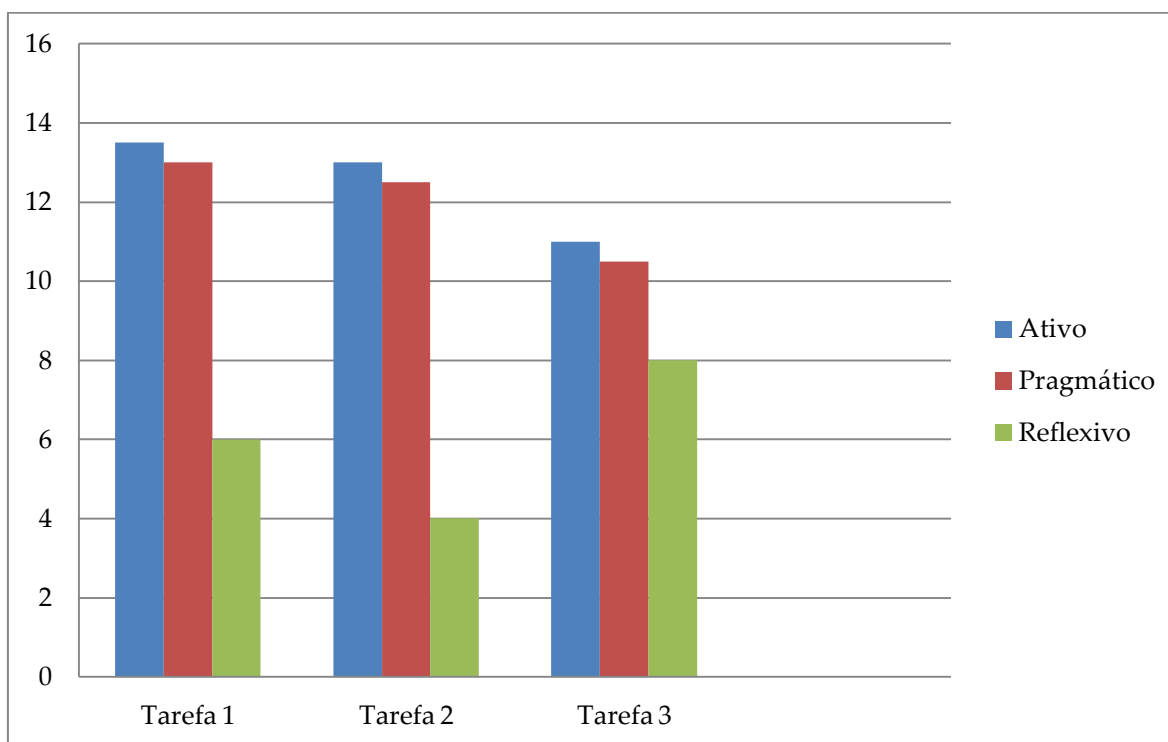


Fig. 91: Tendências de aprendizagem observadas nas três tarefas individuais realizadas

Os alunos com características pertencentes aos estilos de aprendizagem ativo e pragmático trabalharam sem problema em múltiplos assuntos ao mesmo tempo (Jensen *apud* Robinson, 2003: 57). Inclusive muitos deles, por exemplo, ouviam música e consultavam a ementa da cantina da Universidade enquanto efetuavam a tarefa de tradução (como foi possível constatar nos vídeos da tarefa 1 dos alunos C e K, respectivamente). O processo tradutivo destes aprendentes não foi linear mas com avanços e retrocessos nas distintas fases que o compõem. Os aprendentes também demonstraram que gostam particularmente de tomar decisões e resolver problemas, como assinalam Honey e Mumford (1992) em relação ao estilo pragmático. Foram alunos muito rápidos e que não deram muita importância ao detalhe. Pareceram muito seguros de si mesmos e dos seus conhecimentos, razão pela qual não efetuaram muita pesquisa — confiaram no

seu apoio interno — ou, quando pesquisaram, cingiram-se à primeira opção que encontraram.

Para os alunos com características referentes ao estilo de aprendizagem reflexivo, o fator "tempo" não foi um problema. Estes alunos mantiveram as suas preferências de aprendizagem nas três tarefas realizadas, independentemente do tempo disponível ou de qualquer contingência que surgisse - foi o caso particular do sujeito O. Os aprendentes com estas características, foram mais lineares e metódicos no processo de tradução em relação aos seus restantes colegas; dedicaram algum tempo à leitura do texto de partida e à pesquisa e confirmação de tal pesquisa, o que se reflete na duração da pesquisa realizada e no número de fontes consultadas. No geral, foram alunos muito cuidadosos e prudentes ao longo das três tarefas realizadas. Como apontam Honey e Mumford (1992: 6), os sujeitos com tendência para o estilo reflexivo preferem pensar cuidadosamente antes de chegar a uma conclusão. Transpondo esta afirmação para a nossa investigação, observámos que estes sujeitos passavam muito tempo na escolha de um possível equivalente e, por vezes, a pesquisa efetuada para chegar a tal equivalente era desmesurada.

Curiosamente, também encontrámos alunos que possuíam características dos estilos de aprendizagem ativo e reflexivo. Apesar destes estilos partirem de distintos princípios, como já foi referido, o certo é que é possível verificar uma interação entre ambos. No caso de alguns aprendentes que participaram nesta investigação (o sujeito L, por exemplo), observámos que tinham a astúcia do estilo ativo em termos de criatividade e desenvolvimento de ideias, mas a cautela do estilo reflexivo em relação à prudência e minúcia, por exemplo, no momento de selecionar o equivalente mais adequado.

Achamos por bem referir, como é perceptível no gráfico exposto anteriormente (Fig. 90), que não foi observado o estilo teórico nos dados recolhidos ao longo das três tarefas realizadas. Este é um indicador de que os alunos se sentem atraídos pela tradução apenas desde um ponto de vista prático. Kolb (1984: 77) referia que um aprendente com tendência para o estilo teórico demonstra menor preocupação na aplicação prática das ideias e maior interesse na lógica e precisão das mesmas. Com os aprendentes observados,

constatámos precisamente o oposto: interessa mais pôr em prática uma ideia do que a lógica ou precisão que tal ideia possa ter. Grande parte dos alunos observados demonstraram que não agem de forma sistemática ou sequencial e que o facto de assimilar, analisar e interpretar dados não lhes é agradável.

Neste estudo tivemos polos opostos: tivemos aqueles alunos que adaptaram as suas preferências de aprendizagem ao contexto das tarefas, variando principalmente entre os estilos ativo e pragmático, e também contámos com aprendentes que, independentemente do contexto, agiam sempre da mesma forma, isto é, não mudaram a suas tendências de aprendizagem. Importa referir que os alunos relutantes em mudar o seu modo de ação, são aqueles que revelaram certa preponderância para o estilo reflexivo e que são uma minoria dentro deste grupo de aprendentes. No geral, notámos que existe, neste grupo de alunos, uma tendência considerável para o estilo ativo, e este fator é notório justamente pela oscilação entre os próprios estilos. De acordo com a caracterização do estilo ativo, os aprendentes mostram-se mais abertos à mudança, pelo que situações novas não são uma dificuldade para eles: seja ao nível da tarefa, do contexto, das contingências, etc. Estes aspetos mencionados anteriormente são indicadores da diversidade de posições que podemos encontrar num grupo de aprendentes de tradução, posições que o professor deve considerar no momento de planificar as suas aulas. Dizia Robinson (2003) que é positivo que o tradutor (neste caso aprendente) conheça o seu estilo de aprendizagem e é o professor, como bem refere Ridley (1997), que deve guiar o aluno, fazendo-o descobrir os seus pontos fortes e fracos no que toca a sua forma de aprender.

5. Considerações finais e sugestões didáticas

Ao longo do presente trabalho analisámos a tradução como atividade cognitiva levada a cabo por um indivíduo que está condicionado por outros fatores que envolvem o processo tradutivo, nomeadamente os estilos de aprendizagem e a documentação.

Como já foi referido, as ciências cognitivas aplicadas à tradução têm contribuído para descrever o processo tradutivo, a competência tradutológica e os processos envolvidos para adquirir esta competência.

Ao descrever o processo tradutivo e as fases envolvidas no mesmo, é importante realçar o papel do tradutor. Como tal, revelou-se necessário conhecer o tradutor como aprendente, identificando quais as suas estratégias ou preferências de aprendizagem, o que nos permitiu justificar as suas escolhas e identificar as suas competências tradutivas. No entanto, foi possível concluir que o processo tradutivo, para além das fases envolvidas no mesmo ou de fatores relativos à aprendizagem, também está a ser continuamente "afetado" pela chegada de novas tecnologias de apoio a tradução, que alteram o decurso do processo e, em consequência, as competências do tradutor no que diz respeito à documentação que este deve realizar durante a tarefa tradutológica.

Através das três tarefas realizadas, podemos concluir que o processo de tradução não ocorre de forma absolutamente linear, mas em espiral com avanços e retrocessos. Delimitados os passos decorrentes do processo de tradução (definidos após realização do estudo piloto), constatámos que o objetivo principal do aprendente numa tarefa de tradução é simplesmente traduzir. Observámos que não existe uma leitura detalhada do texto de partida e que a maioria dos alunos, mal recebe a tarefa, começa logo a traduzir. Curiosamente, muitos alunos não chegaram sequer a ler as instruções que foram dadas para cada tarefa. Houve uma forte resistência ao seguimento de instruções, que pensámos

pudesse estar relacionada — em alguns casos — com a falta de tempo. Contudo, na verdade, os alunos agiram da mesma forma quer dispusessem de mais ou de menos tempo. Uma vez que não houve leitura do texto de partida, muito menos houve uma identificação prévia das dificuldades. Esta "identificação" ocorreu à medida que os alunos iam traduzindo. A estratégia de identificação de dificuldades mais observada foi a de destacar (a cores, por exemplo) os termos que representavam uma maior dificuldade e deixar a procura de possíveis soluções para o final da tarefa. A esmagadora maioria dos alunos não deteve o processo de tradução para se debruçar sobre uma dificuldade encontrada. Houve casos em que os alunos tentaram procurar soluções à medida que as dificuldades iam aparecendo. Contudo, quando começavam a pesquisar e a pesquisa lhes consumia demasiado tempo, optavam por deixar a procura de soluções para o final da tarefa. Certamente, contámos com alguns casos em que os alunos não deixaram a pesquisa de soluções de termos problemáticos para o final da tarefa. Estes alunos não prosseguiram com a tradução até encontrar as respetivas soluções. Estas diferentes formas de agir por parte dos aprendentes foram alguns dos indícios que nos levaram a incluir no presente trabalho o tema relacionado com os estilos de aprendizagem, pois é interessante ver como as tendências de aprendizagem levam os alunos a proceder de determinada forma: uns conseguem avançar com a tarefa e deixar as dificuldades para trás sem qualquer tipo de problema — tendência que revela características dos estilos ativo e pragmático — e outros simplesmente ficam paralisados quando têm de fazer frente a uma dificuldade ou não avançam com a tradução até o problema ficar resolvido — tendências que revelam características do estilo reflexivo.

Uma vez que já referimos os passos de leitura do texto de partida, identificação de dificuldades e pesquisa, resta-nos descrever o observado nos passos restantes: tradução e revisão / leitura do texto de chegada.

Como já foi dito, a tradução é o passo de todo o processo ao qual os alunos prestam maior atenção e dedicam mais tempo. Observou-se na sala de aula (observação direta) e através dos vídeos das três tarefas realizadas, que os alunos começaram imediatamente a traduzir, assim que receberam o texto. Deram uma brevíssima vista de olhos ao texto de

partida, mas apenas para ver a quantidade de texto a traduzir. É evidente, e já foi referido anteriormente, que foram encontrados casos (muito poucos) nos quais o processo tradutivo ocorreu de forma algo linear. Estes aprendentes leram muito detalhadamente o texto de partida, identificaram e pesquisaram previamente soluções para as dificuldades encontradas no texto de partida, traduziram e fizeram uma revisão e leitura do texto de chegada bastante pormenorizada. Esta revisão consistiu principalmente na (re)confirmação das escolhas feitas no que diz respeito aos equivalentes escolhidos, por exemplo. Estes alunos não se cingiram apenas a traduzir. Contudo, e na maioria dos casos, o cenário é bastante diferente daquele descrito anteriormente. Os alunos não dedicaram muito tempo à revisão do texto de chegada. A fase de revisão consistiu basicamente na pesquisa de soluções para aqueles termos que representaram alguma dificuldade e que foram deixados para trás no decorrer do processo tradutivo.

No que diz respeito à documentação, verificámos que os alunos possuem um amplo conhecimento das ferramentas de apoio à tradução existentes na Internet, desde dicionários a bases de dados e, inclusive, tradutores automáticos. Contudo, falta aos aprendentes desenvolver, como assinala Austerlitz (2001), "estratégias de gestão de qualidade", isto é, estratégias que permitam verificar a fiabilidade e pertinência das fontes consultadas. Por exemplo, para muitos sujeitos, ao pesquisar no motor de busca *Google*, bastava que aparecesse o termo pretendido num texto qualquer para que o seleccionassem sem verificar quem é o autor do mesmo, se está vinculado a alguma instituição credível, etc. Inclusive, muitos nem sequer abriam o documento: as três ou quatro linhas que o motor de busca mostrava eram o suficiente para fazer com que o aluno escolhesse aquele termo que lhe servira para dar resposta à dificuldade encontrada.

Acreditamos que é muito importante para a qualidade/fiabilidade do texto de chegada que o aluno desenvolva estratégias de gestão de qualidade das fontes consultadas porque, como já mencionámos, a Internet oferece um enorme manancial de informação que nem sempre é fiável. Deste modo, é necessário proporcionar atividades que ajudem o aluno de tradução a desenvolver este tipo de estratégias.

Pela informação recolhida ao longo das três tarefas, observámos que os alunos (futuros

profissionais de tradução) apenas assumem na teoria as diversas fases ou passos que compõem o processo tradutivo, não os incorporando na sua atividade prática de tradução. Por esta razão, acreditamos que é de vital importância realizar tarefas que reforcem cada uma das fases do processo separadamente. Seria importante realizar atividades que não requeressem apenas tradução. Mais interessante ainda seria envolver os alunos em atividades nas quais nem sequer tivessem de traduzir, porque não se aprende a traduzir apenas traduzindo, mas antes pesquisando, diversificando estratégias de pesquisa, de procura de soluções, comparando soluções, etc. Neste âmbito, as tarefas concretas de leitura e compreensão são muito importantes, porque "obrigam" o aluno a uma leitura conscienciosa do texto de partida que permita a sua compreensão. Nas tarefas realizadas no decorrer do presente trabalho, foram solicitadas aos alunos diversas atividades para além da tradução do texto de partida. Por exemplo, na tarefa 1 foi solicitado o preenchimento de uma ficha de análise do texto de partida onde deviam registar as dificuldades encontradas com as suas respetivas soluções e fontes consultadas; ou na tarefa 3 onde tinham apenas passos do texto que tinham que traduzir, com termos específicos sublinhados e para cuja tradução pedíamos uma justificação, assim como as fontes consultadas. Estes dois pedidos foram suficientes para chegar à conclusão, após o visionamento dos vídeos, de que para os alunos estas solicitações têm um carácter secundário pois, para eles, o mais importante é traduzir. No caso da primeira tarefa, foi possível observar que os alunos ou não preencheram a ficha de análise do texto de partida ou registaram nela dois ou três termos no final da sessão de trabalho para não enviarem a ficha por preencher (tendo alguns alunos ignorado completamente a ficha); e na terceira tarefa foi notória a dificuldade dos alunos em justificar a tradução dos termos assinalados. De facto, muitos alunos traduziram os excertos destacados, sem justificar a tradução e sem assinalar as fontes consultadas no momento em que traduziam, o que os levou a repetir a pesquisa para poderem cumprir com o que lhes tinha sido solicitado. Foi curioso observar que muitas justificações não refletiram o processo que foi realmente efetuado, isto é, as justificações dadas foram apenas para preencher o requisito e seguir em frente.

Em relação às tendências de aprendizagem dos alunos, podemos afirmar que estas têm influência sobre a sua abordagem do processo tradutivo. Digamos que esta forma de agir,

de partir imediatamente para a tradução, revela tendências que pertencem ao estilo ativo e também ao pragmático. Os alunos foram bastante arrojados no decorrer das três tarefas e estiveram sempre orientados pela ação e pelos resultados. Para eles o importante era traduzir. Muitas vezes esta tendência para tomar a ação imediata levou-os a correr riscos desnecessários e, em consequência, a tomar decisões irrefletidas (como a aceitação de equivalentes provenientes de fontes duvidosas). Apesar de se terem mostrado confortáveis perante as diferentes solicitações nas três tarefas realizadas, o certo é que evidenciaram uma forte propensão para rejeitar tudo aquilo que não tenha uma aplicação óbvia ou que implique uma reflexão qualitativa ou concreta. Observámos que existe uma depreciação da teoria, porque estão mais orientados para a prática, demonstrando muito pouco interesse por tudo aquilo que exija muita reflexão ou justificação. Os aprendentes agiram muito por intuição, mas a sua principal estratégia de resolução de problemas foi o método tentativa-erro. Demonstraram que são capazes de agir independentemente das circunstâncias ou contingências (falhas tecnológicas, por exemplo) e, em alguns casos, de forma bastante descontraída ao recorrer, durante a tarefa, a fontes de entretenimento como o *youtube*.

Acreditamos que é muito importante conhecer as tendências de aprendizagem dos alunos porque isso permite, por um lado, fortalecer o estilo predominante e, por outro lado, melhorar aqueles estilos nos quais encontramos fragilidades. Para além disso, facilita a formação de tradutores multifacetados, preparados para encarar os desafios decorrentes da vida profissional.

O estudo integrado do processo tradutivo, dos estilos de aprendizagem e da documentação leva-nos a concluir que é necessária a consciencialização do aluno de tradução de todos estes fatores. Cabe ao professor conduzir o aluno a tal consciencialização ou interiorização e fazer também com que o aluno seja responsável pela sua aprendizagem. É essencial recordar que o aluno em formação entrará no mundo laboral e necessitará das mais variadas competências para desempenhar o seu trabalho. Portanto, é fundamental oferecer, ou inclusive criar com os próprios alunos — tendo em conta as suas potencialidades — práticas que se assemelhem àquilo que estes irão

encontrar no seu dia-a-dia, incluindo todos os constrangimentos e vicissitudes que possam surgir. Estamos habituados a um tipo de ensino e aprendizagem da tradução que visa ensinar o aluno a resolver problemas principalmente de cariz linguístico, mas sabemos que no mundo laboral por vezes estes problemas são menores em relação a outros que derivam, por exemplo, do contexto no qual é realizado o trabalho de tradução e outros constrangimentos (por exemplo o próprio encargo de tradução, a falta de tempo, problemas com ferramentas de apoio à tradução, entre outros).

Para colmatar algumas destas lacunas, sugerimos que sejam realizadas tarefas nas quais se dê uma maior ênfase às outras fases do processo para além da tradução. Para a fase de preparação da tradução sugerimos, por exemplo, o preenchimento individual de uma ficha de análise do texto de partida (comparável com aquela que nós apresentámos — Fig. 20: 146), que solicite ao aluno a recolha de toda a informação referente ao texto (fonte, autor, tipologia textual, tema, público-alvo, etc.). Já dizia García López (2004: 439) que as fases de reflexão tradutológica sobre o texto de partida e a documentação sobre elementos comunicativos relevantes como autor, tema, recetor, são aspetos cruciais no processo tradutivo e cujo cumprimento exaustivo garante um texto de chegada comunicativamente equivalente ao texto de partida. Nesta mesma ficha, e à semelhança do modelo que apresentámos na nossa ficha de análise do texto de partida (Fig. 20: 146), é possível solicitar ao aluno que registre as dificuldades de tradução encontradas no texto de partida, as soluções que atribuiria a tais dificuldades e as fontes consultadas para chegar a tais soluções. Esta atividade termina com o preenchimento completo da ficha e a sua discussão em sala de aula. Acreditamos que este tipo de atividade pode ser útil para que o aluno desenvolva as suas competências documentais ou de pesquisa, uma vez que deve registar as fontes consultadas para dar resposta a possíveis dificuldades encontradas no texto de partida. Além disso permitirá aos alunos efetuar um trabalho refletido de preparação para a tradução, assim como desenvolver o seu espírito crítico e capacidade de "defender" a sua tradução (para as dificuldades encontradas) perante os restantes colegas. Será uma atividade que possibilitará o fortalecimento de diversas tendências de aprendizagem. Por exemplo, para os alunos com lacunas no estilo reflexivo e com forte tendência para o estilo ativo, permitir-lhes-á desenvolver o gosto por atividades

estruturadas e reconhecer a importância que tem uma análise prévia do texto de partida para a agilização do trabalho e para obter soluções de qualidade, cuidadosamente refletidas. Será igualmente uma atividade benéfica para os alunos com lacunas no estilo ativo, por exemplo, porque constitui uma atividade que exige mentalidade aberta para aceitar que as aulas de tradução não servem apenas para traduzir mas também para "treinar" outros aspetos que fazem parte da formação do tradutor como a partilha de ideias e opiniões. Com esta simples atividade podemos explorar os mais diversos aspetos que formam uma parte importante do processo tradutológico e que serão vantajosos para a consolidação do mesmo. Achamos importante salientar que o uso frequente deste tipo de atividades com diferentes tipologias textuais poderá também ser benéfico para o desenvolvimento de competências extralinguísticas nos aprendentes, isto é, competência a nível temático, cultural, etc.

Igualmente, é possível realizar atividades que reforcem a fase de revisão da tradução, que também é uma parte do processo muitas vezes negligenciada pelos alunos. Uma atividade pode passar pela comparação de traduções com o seu respetivo original. Podemos entregar aos alunos uma tradução com o seu texto original e solicitar-lhes que identifiquem possíveis erros e quais as soluções que atribuiriam a tais erros. Depois de terminada a atividade, cabe ao professor fomentar a partilha de opiniões entre os seus alunos. Para além disso, a correção de traduções pode ajudar os alunos a consolidar a fase de revisão. Esta atividade pode ser efetuada inclusive com recurso às traduções dos próprios colegas, através das quais podemos solicitar a identificação de possíveis erros de cariz semântico, sintático, lexical, cultural, etc. Posteriormente, a partilha dos resultados decorrentes da tarefa de correção realizada será útil — também para o professor — para determinar as lacunas evidenciadas pelo grupo no geral. Ambas as atividades permitirão ao aluno refletir sobre a importância de efetuar uma revisão detalhada do texto de chegada para evitar erros linguísticos e também para verificar se foram colocadas corretamente no texto de chegada, por exemplo, datas, nomes, números, etc. As vantagens destas atividades são praticamente as mesmas que aquelas mencionadas nas atividades de consolidação da fase de preparação da tradução. Estes simples exercícios ajudarão o aluno a equilibrar as suas tendências de aprendizagem, a desenvolver as suas competências

instrumentais ou documentais e também extralinguísticas (PACTE 2005a, 2005b), o que o tornará um futuro profissional multifacetado, que consegue adaptar-se às mudanças e contingências decorrentes da sua atividade laboral.

As fases de preparação da tradução e de revisão foram aquelas nas quais constatámos um maior desinteresse por parte dos alunos observados. Por esta razão foram estas as fases nas quais nos concentrámos para poder aportar algumas sugestões didáticas. Com as atividades anteriormente referidas, baseadas nestas duas fases que integram o processo tradutológico, podemos ajudar o aluno a desmistificar a ideia de que, tanto a nível pedagógico como profissional, só é importante o produto final e não o caminho percorrido para obter tal produto. É, de facto, um propósito do presente trabalho defender a ideia de que o ensino e a aprendizagem da tradução não deve basear-se apenas no resultado do processo tradutivo que é a tradução em si, mas nos princípios que o aluno deve seguir para alcançar uma tradução de ótima qualidade.

6. Conclusão

Como referimos na revisão de literatura do presente trabalho, a tradução é uma atividade milenar. Contudo, é uma atividade cuja investigação — a nível empírico — é recente. Antes dos primeiros estudos empíricos nos anos de 1980, a investigação em tradução era basicamente de cariz especulativo. Esta carência de tradição da investigação empírica em tradução torna complicada a realização de estudos nesta área. Não contamos com suficientes estudos (amplamente validados e aceites) que nos permitam validar, com menor dificuldade, o desenho da investigação, isto é, instrumentos de recolha de dados, amostras, entre outros.

As dificuldades decorrentes desta carência de tradição da investigação empírica em tradução não nos demoveram do nosso objetivo que foi conhecer melhor o processo tradutológico e as fases que nele ocorrem, assim como também a relação destes processos com a aprendizagem e as novas tecnologias.

Consideramos que, com o estudo integrado destes três fatores (processo tradutivo, estilos de aprendizagem e documentação), podemos contribuir para o ensino e a aprendizagem da tradução. Pretendemos ajudar a anular o lema metodológico, referido por Hurtado Albir (1999), que tem vindo a pairar sobre o ensino e a aprendizagem da tradução e que indica que o método aplicado nas aulas de tradução é apenas ler e traduzir, isto é, o aluno faz aquilo que pode e sabe, sendo depois corrigido pelo professor.

Acreditamos que ainda ficam questões que podem ser abordadas ou aprofundadas no que toca ao estudo empírico do processo de tradução, principalmente nos fatores que aqui referimos e que têm a ver com os estilos de aprendizagem e a documentação.

Um aspeto que constatámos na nossa investigação foi que alguns alunos adaptavam a sua tendência de aprendizagem à tarefa de tradução. Notámos que, alguns deles, quando

estavam sob constrangimento de tempo (quando o trabalho era feito só numa sessão), eram mais ativos na execução da tarefa mas quando dispunham de mais tempo eram mais reflexivos (conferiam melhor as fontes consultadas, dedicavam-se à revisão pormenorizada do texto de chegada, etc.). Outros alunos simplesmente mantiveram as suas tendências de aprendizagem e foram-lhes completamente indiferentes os constrangimentos ocorridos. Seria interessante realizar um estudo que pudesse analisar em profundidade a capacidade que o aluno tem (ou não) de adaptar as suas preferências de aprendizagem aos diversos constrangimentos que possam surgir numa tarefa tradutiva. Isto ajudaria, em primeiro lugar, a que o aluno descobrisse os pontos fortes e debilidades do seu estilo de aprendizagem e tentasse reforçar tais debilidades e, em segundo lugar, aproximaria o aluno à realidade que vai encontrar no mundo laboral.

Outro ponto que poderia ser abordado numa futura investigação está relacionado com a documentação. Observámos no decorrer da nossa investigação que os alunos conhecem inúmeros recursos de apoio à tradução existentes na Internet. Contudo, notámos que muitos dos alunos parecem não ter consciência da pertinência e fiabilidade de tais recursos, o que provavelmente os levará a produzir traduções de má qualidade. Como o nosso objetivo passou por estudar o processo de tradução e não o produto final, sugerimos como possível tópico de investigação o estudo da influência que exercem os recursos documentais utilizados pelos alunos no produto final, isto é, no texto de chegada. No fundo, sugerimos que se faça uma comparação entre os recursos utilizados e a qualidade da tradução. Isto levantaria dados interessantes sobre como os alunos avaliam ou não as fontes consultadas (competência documental) e, sem dúvida, seria muito útil a nível didático porque permitiria gerar atividades que potenciem o espírito crítico do aluno em relação às ditas fontes. Outro aspeto a considerar relativamente à documentação, recai sobre o estudo da evolução das fontes de documentação utilizadas pelos alunos e da importância que esta evolução tem para o tradutor (em formação e profissional). Certamente, e devido ao avanço acelerado da tecnologia, já existem novos recursos que não estão contemplados no presente estudo mas que são de vital importância para o tradutor em formação e para o tradutor enquanto profissional.

Com o presente trabalho esperamos ter contribuído para colmatar a lacuna existente na investigação empírica em tradução. Também desejamos ter colaborado para o melhor conhecimento do processo tradutológico e de tudo o que este implica, e assim favorecer a experiência de ensino e aprendizagem dos alunos de tradução.

7. Bibliografia

7.1 Bibliografia citada

Ackermann, E. & Hartman, K. (2000). *Searching and researching on the Internet and the World Wide Web*. London: Franklin, Beedle & Associates.

Almeida, P. G. (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem: um estudo com um público de ciências no ensino universitário* (dissertação de doutoramento), Universidade de Aveiro.

Alonso García, C. M. & Gallego, D. J. (2005, agosto). *Si yo enseño bien... ¿por qué no aprenden los niños?*. Comunicação apresentada no II Congreso Internacional Master de Educación "Educando en tiempos de cambio", Lima, Perú.

Alonso García, C. M. & Gallego Gil, D. J. (2009). CHAEA. Estilos de aprendizaje. Características de los estilos de aprendizaje. Retrieved from: <http://estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Alves, F. (1996). Veio-me um 'click' na cabeça: The Theoretical Foundations and the Design of a Psycholinguistically Oriented, Empirical Investigation on German-Portuguese Translation Processes, *Meta*, 41 (1), 33-44. doi: 10.7202/001881ar

Alves, F. (1997). A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino, *TradTerm*, 4 (2), 19-40. Retrieved from: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49851>

Alves, F. (2003). *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amesterdão: John Benjamins Publishing.

Anderson, L. W. & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.

Arroyo, F. (1985). El problema de la validez ecológica, *Estudios de Psicología*, 23/24, 135-151. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65945>

Asadi, P. & Seguinot, C. (2005). Shortcuts, strategies and general patterns in a process study of nine professionals, *Meta*, 50 (2), 522-547. doi: 10.7202/010998ar

Atherton, J. S. (2013). Learning and Teaching; Experiential Learning [Online: UK]. Retrieved from: <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>

Austermühl, F. (2001). *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Austermühl, F. (2011). On Clouds and Crowds: Current Developments in Translation Technology, *T21N: Translation in Transition Journal*, 1-26. Retrieved from: <http://www.t21n.com/homepage/articles/T21N-2011-09-Austermuehl.pdf>

Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. Londres: Longman.

Berman, A. (1989). La traduction et ses discours, *Meta*, 34 (4), 672-679. doi:10.7202/002062ar

Bernardo, A. M. (2009). *A Tradutologia Contemporânea - Tendências e Perspectivas no Espaço de Língua Alemã*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Byrne, J. (2006). *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer.

Carmo, H. & Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, A. B. & Blanco, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27. Retrieved from:

http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf

Catford, J. C. (1965). *Linguistic Theory of Translation*. Londres: Oxford University Press.

Caudet, A., Puertes, V., & Palanca, A. (2005). Internet como instrumento y recurso para la documentación en terminología y traducción. Hacia las plataformas de recursos electrónicos para el traductor. In A. Sales (ed.), *La Biblioteca de Babel. Documentarse para traducir*, Granada: Comares, 221-241.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

Dam-Jensen, H. & Heine, C. (2009). Process research methods and their application in the didactics of text production and translation, *Trans-kom*, 2 (1), 1-25. Retrieved from: http://www.trans-kom.eu/bd02nr01/trans-kom_02_01_01_Dam-Jensen_Heine_Process_Research.20090721.pdf

Dancette, J. (2010). Understanding translators' understanding. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & M. Thelen (ed.), *Meaning in Translation*, Frankfurt: Peter Lang, 65-79.

Delisle, J. & Bastin, G. (1997). *Iniciación a la Traducción. Enfoque Interpretativo. Teoría y Práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Elena, P. (1996). La documentación en la traducción general. In A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I, 79-90.

Fanego, Otilia (1991). Una tentación de los traductores: el refuerzo y la atenuación expresivos. In M.L. Donaire & F. Lafarga, (ed.), *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 469-480.

Febles, I. (2003). La enseñanza de la traducción. In I. Febles, V. Jiménez, S. Utrera, K. Trujillo, & A. Medina (2003). *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*, Coruña: Netbiblo, 7-16.

Gamero, S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Ariel.

García Cué, J.L. (2006). Estilos de aprendizaje. Retrieved from: <http://www.jlgcue.es/estilosaprendizaje.htm>

García Cué, J.L., Rincón, J. A. & Alonso García, C. M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 1-23. Retrieved from: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_1.pdf

García de Toro, C. (2007). Translation Studies: an overview, *Cadernos de Tradução*, 2 (20), 9-42. Retrieved from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/1001>

García López, R. (2004). Sobre didáctica de la traducción, *Meta*, 49 (2), 432-446. doi:10.7202/009368ar

García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado* (dissertação de mestrado), Universidad Antonio de Nebrija.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.

Gerloff, P. (1986). Second Language Learners' reports on the interpretive process: talk-aloud protocols of translation. In J. House & S. Blum-Kulka (ed.), *Interlingual and intercultural communication*, Tübingen: Gunter Narr, 243-262.

Gil-Bardají, A. (2004). Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor. *Recercat* (publicação online). Retrieved from: <http://www.recercat.net/handle/2072/8998>

Gonzalo García, C. (2004). Fuentes de información en línea para la traducción especializada. In C. Gonzalo García & V. García Yebra, *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid: Arco/Libros, 275-307.

Göpferich, S. (2010). The translation of instructive texts from a cognitive perspective: novices and professionals compared. In S. Göpferich, F. Alves & Mees, I. (ed.), *New Approaches in Translation Process Research*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 5-55.

- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdão: John Benjamins Publishing.
- Gurrea, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de Profesores de E/LE*, 3, 227-230. Retrieved from: <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/77/75>
- Gutt, E. A. (2010). Relevance: a key to quality assessment in translation. In B. Lewandowska-Tomaszczyk & M. Thelen (ed.), *Meaning in Translation*, Frankfurt: Peter Lang, 267-282.
- Hansen, G. (2003). Controlling the process. Theoretical and methodological reflections on research into translation processes. In F. Alves, *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Amesterdão: John Benjamins Publishing, 25-42.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles* (ed.). Berkshire: Peter Honey.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. 2a ed. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and translator trainer*, 1(2), 163-195.
- ISO 2384. (1977). *Documentation —presentation of translations*. Genebra: ISO.
- Jonassen, D. & Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New Jersey: LEA.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and Process*. Londres: Kent State University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

- Königs, F. (1985). Translation Inside and Outside the Teaching Context: The Text as a Starting Point. In C. Tittford & A. Hiecke, *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Tübingen: Gunter Narr, 29-48.
- Kourouni, K. (2012). *Translating under time constraints in an undergraduate context: A study of students' products, processes and learning styles* (dissertação de doutoramento), Tarragona, Rovira i Virgili University.
- Krings H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In J. House & S. Blum-Kulka (ed.), *Interlingual and intercultural communication*, Tübingen: Gunter Narr, 263-275.
- Krings, H. P. (2001). *Repairing Texts: Empirical Investigations of Machine Translation Post-Editing Processes*. Ohio: Kent State University Press.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdão: John Benjamins.
- Kussmaul, P. & Tirkkonen-Condit, S. (1995). Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 8 (1), 177-199. doi: 10.7202/037201ar
- Lee-Jahnke, H. (2005). New Cognitive Approaches in Process-Oriented Translation Training, *Meta*, 50 (2), 359-377. doi: 10.7202/010942ar
- Lörscher, W. (1986). Linguistic aspects of translation process: towards an analysis of translation performance. In J. House & S. Blum-Kulka (ed.), *Interlingual and intercultural communication*, Tübingen: Gunter Narr, 277-292.
- Lörscher, W. (1992). Investigating the Translation Process, *Meta*, 37 (3), 426-439. doi:10.7202/003517ar
- Lörscher, W. (1996). A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes, *Meta*, 41 (1), 26-32. doi:10.7202/003518ar
- Lörscher, W. (2002). A Model for the Analysis of Translation Processes within a Framework of Systemic Linguistics. *Cadernos de Tradução*, 2 (10), 97- 112. Retrieved from

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6146/5704>

Lörscher, W. (2005). The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation, *Meta*, 50 (2), 597-608. doi: 10.7202/011003ar

Mayoral, R. (1990). *La documentación en la traducción*. Boletín informativo de la APETI, 1 (10), 10-16.

Mendonça, S. M. (2012). *Leitura Extensiva: um elemento motivador para a aprendizagem de línguas estrangeiras* (dissertação de mestrado), Universidade do Porto.

Munday, J. (2001). *Introducing translation studies*. Londres: Routledge.

Muñoz-Seca, B. & Sánchez, L. (2001). Los estilos de aprender, nota técnica, IESE, outubro de 2001, Universidad de Navarra, Barcelona-Madrid, 1-13.

Neunzig, W. (2002). Estudios Empíricos en Traducción: apuntes metodológicos. *Cadernos de Tradução*, 2 (10), 75-96. Retrieved from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6145/5703>

Nida, E. & Taber, C. (1969). *Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.

Nord, C. (1997a). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Nord, C. (1997b). El texto buscado. Los textos auxiliares en la enseñanza de traducción, *TradTerm*, 4 (1), 101-124. Retrieved from: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/viewFile/49872/53973>

Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación* (dissertação de doutoramento), Universidade Autónoma de Barcelona.

PACTE (2002). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. In A. Caudet & S. Gamero (ed.), *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 125-138

PACTE (2003). Building a translation competence model. In F. Alves, *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Amesterdão: John Benjamins Publishing, 43-66.

PACTE (2005a). Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. In *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI* (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.

PACTE (2005b). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues, *Meta*, 50 (2), 609-619. doi: 10.7202/011004ar.

Palomares, R. (2005). Propuesta de enseñanza de la documentación aplicada a la traducción mediante entornos virtuales. In D. Sales (ed.): *La biblioteca de Babel: documentarse para traducir*, Granada: Comares.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Lapemère, R. Mayer & A. Pires, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis: Editora vozes, 154-214.

Pym, A. (2011). What technology does to translating. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 3 (1), 1-9. Retrieved from: <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/121/81>

Recoder, M. J. & Cid, P. (2004). La documentación en la traducción especializada. In C. Gonzalo García & V. García Yebra, *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid: Arco/Libros, 73-88.

Reid, J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students, *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-110. Retrieved from: http://lwtoefl.ielp.pdx.edu/internal_resources/tutor/level_1_regular/Learning_Style_ESL%20_%20Reid.pdf

Ridley, J. (1997). *Reflection and Strategies in Foreign Language Learning: A Study of Four*

University-Level Ab Initio Learners of German. Frankfurt: Peter Lang.

Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Londres: Routledge.

Rodrigues, C. (2002). A abordagem processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa. *Cadernos de Tradução*, 2 (10), 23- 57. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6143/5701>

Sales Salvador, D. (2005). *La Biblioteca de Babel: Documentarse para traducir*. Granada: Comares.

Steiner, G. (1992). *After Babel: aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.

TransComp (2011). The development of translation competence. Retrieved from: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/container:tc/bdef:Container/get>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington DC: Georgetown University Press.

Vega, J. A. (2010). Documentación aplicada a la traducción. Grado en Traducción e Interpretación. Retrieved from: http://212.128.130.23/eduCommons/ciencias-sociales-1/documentacion-aplicada-a-la-traduccion/contenidos/Merlo_101424_Tema1_1Teoria.pdf

Venn, J. (1971). *Symbolic logic*. Nova Iorque: Chelsea Publishing Company.

Villanueva, M. (1997). *Los Estilos de aprendizaje de Lenguas*. Castellón: Universitat Jaume I.

Weffer Martínez, E. M. (2012). *Estrategias de traducción para formular equivalencias inglés-español del sintagma nominal extenso especializado "deep saline water-saturated reservoir rocks", en un corpus de cambio climático (dissertação de mestrado)*, Universidade Autónoma de Manizales.

Williams, J. & Chesterman, A. (2007). *The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester: St. Jerome Publishing

Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behavior*. Amsterdão: John Benjamins

XML. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Retrieved from: [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$xml>](http://www.infopedia.pt/$xml).

7.2 Bibliografia consultada

Alegre, T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses* (dissertação de doutoramento), Universidade de Aveiro.

Alves, F. (1996). Lançando anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução, *Revista de Estudos da Linguagem*, 4 (2), 71-90. Retrieved from: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/1038>

Alves, F. (2001). *Teoria da relevância e tradução: conceituações e aplicações*. Belo Horizonte: Fale/UFMG

Alves, F. (2003). Tradução, Cognição e Contextualização: Triangulando a Interface Processo-Produto no Desempenho de Tradutores Novatos, *D.E.L.T.A.*, 19, 71-108. doi:10.1590/S0102-44502003000300006

Alves, F. (2005). Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 5, (especial), 11-31. Retrieved from: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/278/292

Alves, F. & Gonçalves, J. L. (2008). *Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

- Baker, M. (2001). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Londres: Routledge.
- Bassnett, S. (2002). *Estudos de Tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro Arce, M. (2006). Lost in reading, lost in translation. Experimento piloto sobre los procesos de lectura y comprensión al traducir. In *Actas del III congreso Internacional de la AIETI*, Barcelona: UPF.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Espinet, E. (2003). Competencia informacional para la actividad traductora, *Revista Tradumàtica*, 2, 1-5. Retrieved from: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista>
- Febles, I., Jiménez, V., Utrera, S., Trujillo, K. & Medina, A. (2003). Teoría, didáctica y práctica de la traducción. Coruña: Netbiblo.
- Gallego, D. J. & Alonso García, C. M. (2008). Estilos de aprendizaje en el siglo XXI, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2 (2), 2-16. Retrieved from: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr2_domingo_e_lina.pdf
- Gallego, D. J. & Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación del docente, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9 (9), 4-20. Retrieved from: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_1.pdf
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdão: John Benjamins.
- Gómez Hurtado, M. I. (2007). Traducir: ¿capacidad innata o destreza adquirible?, *Quaderns. Revista de traducció*, 14, 139-153. Retrieved from: <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n14p139.pdf>
- Gonçalves, J. L. & Machado, I. (2006). Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor, *Cadernos de Tradução*, 1 (17), 45-69. Retrieved from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>

- Gonzalo García, C. & García Yebra, V. (2004): *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros
- Gutt, E. A. (1989). *Translation and Relevance* (dissertação de doutoramento), University of London
- Gutt, E. A. (1991). *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- House, J. e Blum-Kulka, S. (1986). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Kearns, J. (2008). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres / Nova Iorque: Continuum.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular, *Puentes*, 1, 9-20. Facultad de Traducción e Interpretación.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process, *Spring*, 18 (3), 21-31. Retrieved from: <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/Management-and-learning-process.pdf>
- La Rocca, M. (2007). *El Taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción* (dissertação de doutoramento), Universidad de Vic.
- Lago, B. & Cacheiro, M. L. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas, *Revista Estilos de aprendizaje*, 2 (2), 2-24. Retrieved from: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lr2_baldomero.pdf
- Lawrence, S. & Giles, C. L. (1998). Searching the World Wide Web, *SCIENCE*, 280 (5360), 98-100. doi:10.1126/science.280.5360.98
- Martín de León, C. (2006). Traducción y modelos cognitivos. In *Akten des XII. Alek-Kongresses*, Universidad de La Habana.

- Martínez, I. (2003). Tecnologías de la comunicación y estilos de aprendizaje. In *Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*.
- Melis, N. & Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in Translation Studies: Research Needs, *Meta*, 46 (2), 272-287. doi: 10.7202/003624ar
- Muñoz Martín, R. (2008). Apuntes para una traductología cognitiva. In *La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*, Vol. II. La traducción y su entorno, 65-74.
- Nord, C. (1998). La unidad de traducción en el enfoque funcionalista, *Quaderns. Revista de traducció*, 1, 65-77. Retrieved from: <http://ddd.uab.es/pub/quaderns/11385790n1p65.pdf>
- Orozco, M. (2002). Revisión de investigaciones empíricas en traducción escrita, *Trans*, 6, 63-85. Retrieved from: http://www.trans.uma.es/Trans_6/t6_63-85_MOrozco.pdf
- Orozco, M. & Hurtado Albir, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition, *Meta*, 47 (3), 375-402. Retrieved from: <http://id.erudit.org/iderudit/008022ar>
- Palomares, R. (1997). *Análisis de fuentes de información de estudios de traducción: creación de una base de datos* (dissertação de doutoramento), Universidad de Málaga.
- Pym, A. (2011). Teorías contemporáneas de la traducción - Materiales para un curso universitario. Intercultural Studies Group. Retrieved from: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/2011_teorias/pym_teorias_traduccion_web.pdf
- Ruiz, B. L., Gamboa, J. & Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estuadiantes universitarios, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, (11-12), 441-457. Retrieved from: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7034/1/RGP_13-28.pdf
- Selinger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry, *Educational Researcher*, 7 (2), 5-8. Retrieved from: https://education.illinois.edu/circe/Publications/1978_Stake.pdf

- Tapias, M., García Cué, J.L., Vivas, M., Rincón, J.A., García, C. M. & Arranz, M. S. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizaje del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7 (7), 1-27. Retrieved from: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_3.pdf
- Tymoczko, M. (2005). Trajectories of Research in Translation Studies. *Meta*, 50 (4), 1082-1097. doi: 10.7202/012062ar